Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8170136
Centre d'intérêt: 39

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation.

Formation des enseignants : problématiques, orientations, perspectives / Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. -- [s.l.] : Le Conseil, 1979.
4 fasc. (178 p.) ; 30 cm. -- (Les Cahiers du C.O.P.I.E. ; 1)

Titre du conteneur. "Publication réalisée dans le cadre de la coopération franco-québécoise avec le concours du Ministère des affaires étrangères de France et du Ministère des affaires intergouvernementales du Québec". Bibliographie: p. 177-178. Dépouillement: Sommaire - Points de problématique - Une analyse paramétrique - Une typologie.

Cote Dewey: 370.71/C755f Cote LC: LB/1715

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Innovation en éducation *Expérimentation pédagogique *Inventaire de projets *Typologie *Prospective *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Rapport conjoint de deux groupes de travail, l'un français, l'autre québécois, qui ont étudié la question de la formation des maîtres, dans une perspective d'innovation, en termes d'éléments problématiques. L'analyse d'une douzaine d'expériences menées actuellement a servi de point d'ancrage à cette démarche. La partie commune du rapport permet de dégager un certain nombre de concepts sur lesquels s'est cristallisée la réflexion des deux équipes: l'expérience, le transfert et l'isomorphisme, la théorie et la pratique, la demande de formation, l'autonomie de la fonction de formation, enfin l'évaluation.

L'équipe québécoise, à travers une analyse paramétrique, a tenté de dégager les caractéristiques principales (origines, objectifs, contenu, formateurs, stratégies) de douze modèles novateurs de formation des maîtres comme le projet suédois PLUS. De son côté, l'équipe française présente l'esquisse d'une typologie des projets de formation d'enseignant. Ces deux démarches, qui font l'objet de fascicules différents, ont par la suite été confrontées dans le but de dégager les points de problématiques qui ont fait l'objet d'une rédaction commune.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U 0 8170136

coopération franco-québécoise

les cahiers du csopie

conseil franco-québécois d'orientation
pour la prospective et l'innovation en éducation

1979 - numéro 1

formation des enseignants
problèmatique - orientations - perspectives

PUBLICATION RÉALISÉE DANS LE CADRE DE LA COOPÉRATION FRANCO-QUÉBÉCOISE
AVEC LE CONCOURS DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DE FRANCE
ET DU MINISTÈRE DES AFFAIRES INTERGOUVERNEMENTALES DU QUÉBEC

E D U Q 8170136

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Problématique - Orientations - Perspectives

S O M M A I R E

V

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Problématique – Orientations – Perspectives

SOMMAIRE

– AVANT PROPOS
– LISTE DES INSTITUTIONS VISITEES
– INTRODUCTION GÉNÉRALE
– I. - POINTS DE PROBLÉMATIQUE
(Texte rédigé en commun par le groupe français et québécois)

. Introduction
. L'expérience
. Transfert et isomorphisme
. Théorie et pratique
. La demande de formation
. Autonomie de la fonction de formation
. L'évaluation
. Les dimensions professionnelles et personnelles de la formation des enseignants

– II. - UNE ANALYSE PARAMETRIQUE
(Texte québécois)

. Introduction
. Origines
. Les objectifs de formation
. Le contenu des programmes de formation
. Formateurs
. Stratégies
. L'évaluation dans les modèles novateurs de formation des maîtres
. Conclusion
. Annexe I : Sommaire des comptes rendus des 12 missions effectuées par l'équipe du COPIE
. Annexe II : Tableau synoptique des différentes missions

– III. - UNE TYPOLOGIE (Texte français)

. Esquisse d'une typologie des modèles de formation d'enseignants
. Objectifs de formation
. L'évaluation
. L'alternance
. Formation initiale et formation continue
. Recherche et formation
. Le formateur
. Éléments de Bibliographie

AVANT PROPOS

En confiant à une équipe d'administrateurs, de chercheurs et de praticiens français et québécois, le soin de réfléchir sur le thème de la formation des maîtres, le Conseil d'orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education (COPIE) a poursuivi en 1978 et 1979 la quête d'innovation déjà engagée à travers la réflexion menée sur les thèmes de l'Ecole de Demain et sur le rôle futur des médias.

Comme ce fut le cas pour ces deux premiers thèmes, les représentants de chacune des communautés, française et québécoise, sont parvenus, à travers une approche spécifique, à dégager, grâce à un dialogue nourri par l'observation d'expériences originales, les traits profonds et permanents qui caractérisent toute entreprise formatrice.

Aucune tentative novatrice ne saurait, en effet, ignorer le rôle de l'expérience, les rapports entre la théorie et la pratique ou l'importance de l'évaluation. Ce sont là autant de notions fondamentales dont la prise en compte peut, seule, garantir l'innovation dans le domaine de la formation des enseignants contre la fragilité qu'engendrerait la recherche de solutions originales insuffisamment soutenues par la réflexion théorique.

Que l'on ne cherche pas dans cette étude une réponse aux questions en suspens sur le rôle des maîtres dans l'école de demain ou sur les contenus de la formation à donner à telle ou telle catégorie d'enseignants. L'originalité de l'ouvrage réside finalement davantage dans la taxonomie convergente des expériences observées et dans l'effort entrepris pour dégager des grilles communes d'analyse, démontrant ainsi, une nouvelle fois, tout le bénéfice que l'on peut retirer de la mise en commun des attitudes, des modes de pensée et des systèmes de référence de chacune des communautés.

Le Président de la section québécoise
du COPIE

Roland ARPIN

Le Président de la section française
du COPIE

Marcel PINET

INSTITUTIONS VISITEES

EUROPE

– DANEMARK

TVINDSKOLERNE
«Ecole Normale de Tvind»
DK - 6990 ULFBORG

Ecole royale d'études pédagogiques
«DANMARKS LAERERHOJSKOLE» (D.L.H.)
Emdrupvej 101
DK - 2400 COPENHAGEN NV

– FRANCE

Centre de formation et d'information
pour la scolarisation des enfants de
migrants (C.E.F.I.S.E.M.)
Ecole normale d'Institutrices
25, rue d'Esquerchin
F - 59508 DOUAI CEDEX

Micro-Enseignement

Ecole Normale d'Auteuil
10 rue Molitor
F - 75016 PARIS

Ecole Normale d'Instituteurs
44 rue d'Arras
F - 59509 DOUAI

Année de Rénovation Pédagogique (A.R.P.)

Institut Supérieur de Pédagogie (I.S.P.)
3 rue de l'Abbaye
F - 75006 PARIS

– GRANDE BRETAGNE

TEACHER INDUCTION PILOT SCHEMES (TIPS project)
Formation des enseignants pendant l'année probatoire
Research unit
19 Berkeley square
GB - BRISTOL BS 8 1 HF

– SUEDE

. Projet PLUS – Formation continue des chefs d'établissement
Projet LUT – Formation des enseignants de l'école de base et secondaire
SKOLLEDARUTBILDINGEN
Box 249
S - 581 02 LINKOPING

AMÉRIQUE DU NORD

– CANADA

. Université Simon Fraser
Vancouver

– ÉTATS-UNIS

. «HELPING PROFESSIONS » (Professions d'aide)
Université du Vermont
25 Colchester Avenue
Burlington
VERMONT 05401

. STAFF DEVELOPMENT PROGRAM (Formation continue des personnels)
Université de Caroline du Nord

. Centre C.B.T.E. de HOUSTON
(Compentency-Based Teacher Education ou Performance-Based
Teacher Education - C.B.T.E. ou P.B.T.E.)
Université de Houston
HOUSTON
Texas

INTRODUCTION GENERALE

Il n'est pas simple à deux équipes de travail séparées par tant de distances (géographique, sociologique, culturelle, etc...) de conduire simultanément une réflexion qui permette d'aboutir à un produit commun. Ce n'est donc pas sans fierté que nous présentons à côté de deux productions distinctes (l'une du groupe québécois, l'autre du groupe français), une partie commune aux deux groupes dont la préparation et la réalisation sont le fruit d'un travail entièrement collectif. Mais en même temps, nous pressentons les réactions critiques que ne manqueront pas de provoquer les différences de ton, de style ou d'approche encore sensibles dans ce texte commun. Faut-il les regretter ? Nous souhaitons que le lecteur trouve dans cette diversité matière à réflexion plus qu'à irritation.

Sans développer excessivement les considérations et avertissements préalables, il ne nous paraît pas inutile de présenter, dans cette introduction générale, ce qu'on pourrait appeler la genèse de notre recherche ou, plus modestement, le sens et les points forts de notre démarche. Ce faisant, nous poursuivrons tout naturellement l'effort d'élucidation que nos deux groupes ont tenté au fil de leurs réunions, de leurs missions et des stages successifs de leur évolution.

Quelques mots tout d'abord du thème initial sur lequel portait la «commande» du COPIE : «les fonctions, les tâches et la formation des personnels scolaires pour l'école de demain». Cet intitulé semblait nous inviter à une approche du thème par l'analyse des fonctions et des tâches des personnels éducatifs. Bien qu'à cet égard nos deux groupes se soient engagés, initialement, sur des voies sensiblement différentes, nous pouvons maintenant affirmer que, progressivement, une préférence commune s'est exprimée pour une approche problématique du thème de la formation. Dans le même temps, sans doute à cause de nos expériences personnelles mais aussi du fait de la rareté des terrains d'observation pour les autres catégories de personnels, c'est sur la formation des personnels enseignants que se sont centrées nos réflexions. Il y aura quelque intérêt d'ailleurs, à élucider la portée de ces différents choix. Mais auparavant, il convient d'esquisser, à grands traits, les différentes phases et étapes du travail effectué.

Les *trois séminaires de Montréal, Perpignan* et *Cap Rouge* qui ont réuni, chacun pour une semaine environ, les membres français et québécois des deux groupes de travail, ont constitué des étapes importantes de notre évolution ; ils découpent la vie des deux groupes en *trois périodes significatives* dont l'évocation devrait traduire la richesse des échanges à l'intérieur des groupes et entre les groupes, la convergence des préoccupations et des réflexions québécoises et françaises à partir de méthodologies au départ différentes, le désir de livrer au COPIE, non pas un (ou plusieurs) modèles de formation finis, construits, applicables à tel ou tel de nos systèmes éducatifs, mais la volonté de rendre compte des tendances lourdes, des inspirations centrales en matière de formation, tout en clarifiant, en analysant, en problématisant un ensemble de concepts ou valeurs auxquels les discours sur la formation réfèrent de façon souvent allusive et superficielle.

I. – PREMIERE PHASE (Octobre 1975 - Novembre 1976)

Phase de démarrage de la recherche avec, pour aboutissement, le séminaire de MONTRÉAL, (20 au 27 novembre 1976).

Les groupes français et québécois travaillent séparément, sans se concerter, ni sur l'interprétation du thème, ni sur leurs méthodes de travail. Il est convenu que le séminaire de Montréal permettra une confrontation des démarches.

A. – Groupe français

Aussitôt constitué, le groupe français se réunit pour un séminaire résidentiel de deux jours à ROYAUMONT, au cours duquel il choisit de se centrer sur le problème de la formation, sans s'interroger au préalable sur ce que pourrait être l'école de demain ni sur les nouvelles tâches qui pourraient en découler pour les personnels. Le fait que les participants ne se connaissent pas peut expliquer le parti ainsi pris, mais il apparaît également que des présupposés étaient sous-jacents à cette décision : réalisme du groupe face à la diversité des options implicites et des appartenances institutionnelles de ses membres, désir d'éviter l'impasse d'une approche centrée sur les tâches, souci de partir de ce qui rassemblait les participants pour contribuer à la création du groupe et à sa cohésion. C'est ainsi qu'à ROYAUMONT ont émergé les premiers éléments d'une problématique de la formation.

1. Les problèmes de continuité

   . entre formations de personnels de différents niveaux (maternelle, élémentaire, etc...)

   . entre formations de personnels de divers types (enseignement, orientation, documentation etc...)

   . entre formation scientifique et formation professionnelle

   . entre formation personnelle et formation professionnelle

   . entre formation initiale et formation continue

2. l'expérience, comme point d'ancrage de la formation.

Plus tard, une visite de cinq jours au Centre de formation des maîtres de la voie III (LE MANS) a conduit le groupe français (auquel s'était joint un membre de l'équipe québécoise)à y ajouter trois autres éléments :

3. l'alternance en matière de formation des maîtres
4. le transfert des apprentissages
5. le groupe comme lieu et moyen de formation (rôle des pairs dans la formation).

- L'Année de Rénovation Pédagogique – Institut Supérieur de Pédagogie (France) Mars 1977.

- «Helping professions» – Universite du Vermont (Etats-Unis) – Mars 1977

- Université de Caroline du Nord (Etats-Unis) – Mars 1977

- Université Simon Fraser – Vancouver (Canada) – Mars 1977

- Projet «PLUS» (formation continue de chefs d'établissements) et projet «LUT» (formation des enseignants de l'école de base et secondaire) – Suède - Octobre - Novembre 1977.

- La formation des enseignants pendant l'année probatoire (projet T.I.P.S.) – Grande Bretagne, Octobre - Novembre 1977.

- P.B.T.E. – Université de Houston(Etats-Unis)- Janvier 1978.

A l'occasion de ces missions, une réflexion commune a pu se développer au sein de chaque équipe, réflexion qui a permis l'enrichissement de la problématique amorcée à MONTRÉAL. Ainsi, la notion d'expérience s'est affinée et nourrie des deux missions effectuées à TVIND.
Ailleurs , d'autres axes de recherche sont apparus : à D.L.H. l'importante question des offres et des demandes de formation : en Grande-Bretagne, celle de l'autonomie institutionnelle de la formation etc...

Enfin, dans les deux groupes de travail, le matériel constitué par l'ensemble des rapports de mission a donné lieu à des analyses qui ont pu converger au séminaire de PERPIGNAN, même si les modes de lecture, d'appropriation et de traitement des informations recueillies n'ont pas été les mêmes côté français et côté québécois.

B. – Groupe français

Après une mise en commun des observations faites et des questions soulevées, le groupe français a éprouvé le besoin de prendre du recul, de la distance par rapport aux missions effectuées. Dans sa recherche de principes organisateurs permettant d'ordonner la masse des observations, mais surtout de comprendre les inspirations centrales des projets visités, le groupe s'est orienté vers l'établissement d'une typologie des modèles de formation (Séminaire d'ARC et SENANS de juillet 1977, auquel participait un membre du groupe québécois). Les trois modèles identifiés (1) ne coïncident avec aucun exemple réel. Ils ont une portée méthodologique dans la mesure où ils peuvent aider à repérer les idées-force, les cohérences d'un système de formation.

(1) 1. modèle centré sur les acquisitions de connaissances et de savoir-faire
2. modèle centré sur la démarche de la personne en formation
3. modèle centré sur la capacité d'analyse (document français...)

Après ARC-et-SENANS et parce qu'il était tenu informé des travaux réalisés par le groupe québécois, le groupe français a fait un nouvel effort de distanciation, mais cette fois-ci par rapport à sa typologie des modèles de formation, afin de retourner aux rapports de mission pour y pointer un certain nombre de thèmes dont l'étude en forme de problématique serait susceptible de constituer la partie commune franco-québécoise du rapport final.

C. – Groupe québécois

Les membres de l'équipe québécoise, après avoir étudié plusieurs types de classification, ont estimé utile de procéder à une étude paramétrique des rapports de mission. Dans ce dessein, ils ont établi une liste «ouverte» de paramètres pouvant concerner au premier chef les personnels enseignants. Leur attention s'est d'abord portée sur des éléments fondamentaux, c'est-à-dire sur des paramètres que l'on retrouve la plupart du temps dans les descriptions des modèles de formation : origines de l'action de formation, objectifs de formation, contenus de formation ,formateurs, stratégies et évaluation des résultats obtenus.

Dans un deuxième temps, l'équipe s'est penchée sur des paramètres de réflexion et d'approfondissement, c'est-à-dire sur des variables qui suscitent une réflexion à la fois analytique et critique, rejoignant ainsi les préoccupations de la partie française dans une étude de thèmes choisis en commun.

D. – Séminaire de PERPIGNAN

De Perpignan date la décision de présenter, dans le rapport final, une partie commune franco-québécoise où seront développés les thèmes suivants :

- expérience
- transfert et isomorphisme
- relation théorie-pratique
- la demande de formation
- autonomie institutionnelle de la fonction de formation
- évaluation

Cette liste ne prétend pas couvrir l'ensemble du champ de la formation. S'y ajoutera plus tard, à CAP ROUGE, le couple «formation personnelle - formation professionnelle» - Nous reviendrons plus loin sur la signification de cette adjonction.

Les six thèmes retenus sont explorés en petites équipes franco-québécoises pendant le séminaire et discutés en séance plénière avant que les groupes se séparent, non sans avoir décidé de porter prioritairement leur effort désormais sur la rédaction des six chapitres projetés pour la partie commune.

III. – TROISIEME PHASE (Avril 1978 - Décembre 1978)

Rédaction du rapport final, avec au centre de la période, le séminaire de CAP ROUGE (12 au 18 juillet 1978).

C'est la période de rédaction, de mise au point progressive des chapitres communs. En même temps, les travaux propres à chacun des groupes se poursuivent. Il n'y a plus lieu, à ce stade, de marquer les particularités des démarches ou des projets. Certes, la tâche commune à accomplir ne gomme pas les différences mais elle les dépasse.

CAP ROUGE, au milieu de cette période, marque une étape décisive de la vie des deux groupes. En même temps qu'il progresse dans la réalisation de productions prévues le groupe franco-québécois s'interroge sur le pourquoi de ses propos et de ses choix, sur les options plus ou moins explicites qui éclairent la réflexion menée jusque-là ; il interpelle sa constitution et son histoire. Ainsi, après s'être volontairement centré sur les aspects stratégiques de la formation, il éprouve le besoin de revenir aux finalités, aux philosophies sous-jacentes. C'est cette interrogation qu'il décide de livrer à tous ceux qui s'occupent de formation de maîtres en complétant le document commun par un chapitre sur la formation personnelle comme dimension de la formation professionnelle.

Ce récit ordonne, organise, reconstruit une démarche qui, dans l'instant, fut davantage marquée d'hésitations, de rebondissements, voire de doutes et de découragements... Mais toujours le va et vient entre des temps de réflexion et d'élaboration en groupe et des temps d'observation sur le terrain a soutenu et nourri notre objectif commun de traiter en termes problématiques les thèmes sélectionnés.

Nous aurions pu adopter une approche à partir des besoins, des tâches et des rôles du maître. Nous avons craint de nous enfermer dans une définition modélisante de la formation. Nous avons donc évité les solutions construites, les réponses et les certitudes et nous avons préféré soulever des questions, suggérer des mises en relation, éclairer des choix et des perspectives. Cette attitude convenait à nos expériences et à nos tempéraments divers ; nous souhaitons qu'en outre elle témoigne de la possibilité de développer une réflexion problématique autour de toute étude sur la formation des maîtres.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Problématique - Orientations - Perspectives

I. – POINTS DE PROBLEMATIQUE

(Texte rédigé en commun
par le groupe français et québécois)

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Problématique – Orientations – Perspectives

I. – POINTS DE PROBLEMATIQUE

(Texte rédigé en commun par le groupe français et québécois)

- Introduction
- L'expérience
- Transfert et isomorphisme
- Théorie et pratique
- La demande de formation
- Autonomie de la fonction de formation
- L'évaluation
- Les dimensions professionnelles et personnelles de la formation des enseignants.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

INTRODUCTION

Que le lecteur en quête d'un projet précis et construit de formation des enseignants repose ce fascicule. Il n'y trouvera pas ce qu'il cherche. Dans l'esprit des auteurs, en effet, il ne s'agit aucunement de proposer une solution cadrée et finie à un tel problème (ni même plusieurs solutions).

Le fait que ce document soit «commun» au deux groupes de travail ne doit pas conduire non plus à une autre erreur d'interprétation. La réflexion menée à propos de missions préparées et accomplies de concert n'a pas eu pour objet ni pour effet de gommer les différences qui existaient entre les personnes, les pays ou les institutions. Ce texte ne s'est jamais voulu «monolithe» mais plutôt «mosaïque» où la diversité des couleurs et des formes trouve son harmonie et s'enrichit des contrastes.

Les titres des divers chapitres peuvent toutefois sembler bien disparates et sans lien logique apparent. Dans l'introduction générale, nous avons tenté d'expliciter les démarches parallèles puis communes des deux groupes de travail dont ce document est l'un des produits ; rappelons ici encore que personne n'a souhaité imposer sa propre analyse de ce que doit ou devrait être la pratique des maîtres, ni sa propre définition du «bon élève», de la «bonne école» ou de «l'homme de demain». Après avoir posé au départ quelques points de problématique nés de nos expériences diverses, de nos insatisfactions vis-à-vis des pratiques actuelles de formation comme vis-à *vis* des notions communément admises, nous avons orienté notre réflexion commune vers une problématique, vers l'analyse de la dialectique qui peut surgir entre des contraires. A l'issue des missions effectuées en commun, les deux groupes de travail, prenant du recul par rapport aux données recueillies, ont pu repérer un certain nombre de points qui, partout, apparaissaient comme essentiels :

- l'expérience,
- le transfert et l'isomorphisme,
- la théorie et la pratique,
- la demande de formation,
- l'autonomie de la fonction de formation,
- l'évaluation.

Nous avons essayé d'explorer chacun de ces concepts, tout en montrant les liaisons qui existaient entre chacun de ces points. On ne s'étonnera donc pas de voir évoquer ces points à plusieurs reprises. En effet, comment traiter de «l'expérience» par exemple sans reconsidérer les relations entre la théorie et la pratique ou réfléchir à la signification que l'on peut donner au «transfert» dans une telle perspective ? Si tel ou tel point de problématique est évidemment privilégié, traité pour soi, dans le chapitre qui lui est consacré, il sert également à prendre un nouvel angle de vue sur les autres, chacun des chapitres apportant un éclairage complémentaire sur tous les autres.

Notre ambition était donc de proposer un document ouvert, «non-fini», qui puisse être, ainsi que le C.O.P.I.E. nous l'avait demandé, «un outil pour les formateurs» qui ne se veut ni neutre ni partisan.

A travers ces divers chapitres, un autre fil aidera peut-être le lecteur à s'orienter. Dès le départ de cette étude, le groupe français, en particulier, avait établi certains points de problématique par rapport aux idées couramment reçues dans les divers milieux occidentaux préoccupés de formation. A mesure que se développait notre réflexion commune, nous avons ressenti comme nécessaire de procéder à une clarification et à une démystification de ces slogans ou de ces a priori. Cette intention peut sembler bien ambitieuse, oserons-nous dire que c'est cependant celle qui nous tenait le plus à cœur ?

Le chapitre qui clôt ce document commun apparaîtra peut-être à d'aucun comme tardif. Mais si le lecteur accepte notre démarche d'enquête et d'examen, il comprendra que nous ayions souhaité poser en conclusion cette interrogation sur «ce qui fait problème dans la formation des enseignants», c'est-à-dire, en fait sur la philosophie sous-jacente et nous permette de livrer notre propre analyse des rapports entre la formation personnelle et la formation dite «professionnelle».

L'EXPERIENCE

Le pragmatisme, particulièrement le pragmatisme américain, a mis au premier plan de sa préoccupation l'idée d'expérience ; la réflexion allemande à la fin du 19ème siècle ajoute une dimension nouvelle avec la notion d'expérience vécue. Celle-ci a été prise en compte par différentes disciplines et a transformé les méthodes de la psychologie (la phénoménologie), de l'ethnologie (Balandier, Leiris) ; de la pédagogie (Dewey), de la psychiatrie (Rogers, «Covivre la maladie» écrit Guiraud dans son manuel), de la sociologie ou de la psychologie sociale (phénoménologie de la religion par exemple). En prenant ce retour prôné à l'expérience vécue comme un fait historique, nous voudrions en dégager la signification sociologique ; nous essaierons ensuite en clarifiant les notions d'expérience vécue, d'expérience et d'expérimentation de dégager leur importance primordiale dans la mesure où le concept d'expérience vécue est apparue ; à travers les diverses institutions visitées comme enfermant en lui-même, à l'état d'existences virtuelles, tous les aspects et tous les mécanismes de la formation. Peut-être, est-ce cette «réserve» de potentialités qui, en rendant possible diverses exploitations ou utilisations contradictoires, communique à la notion d'expérience un caractère quelque peu ambivalent.

RETOUR A L'EXPERIENCE. SA SIGNIFICATION SOCIOLOGIQUE

A la recherche d'une distinction d'objet et de méthodes susceptibles de démarquer les sciences qui traitent des actions humaines de celles qui étudient les phénomènes naturels, la réflexion a mis à jour l'idée «d'expérience vécue» ; ce fait, que l'histoire de la pensée épistémologique pourrait justifier et expliquer, trouve dans les conditions créées par la société industrielle, un terrain propice.

a) Les progrès de la science et les réalisations techniques élaborent un monde de plus en plus distant du monde naturel ; c'est, selon l'expression d'Aldous Huxley, «un monde non vécu d'abstractions et de déductions» (Literature and Science) réservé aux scientifiques et aux techniciens. Le retour à l'expérience traduit une réaction contre l'abstraction desséchante qui destitue l'intuition et l'imagination de leur pouvoir naturel. Il y a un désir de retrouver une expérience originelle, de «réenchanter le monde», ne serait-ce que sous la forme d'une prise de conscience de sa manière de vivre l'existence.

b) Le travail d'abstraction et de rationalisation, préemptoirement déterminant dans les processus de maîtrise de la nature exige que le sujet s'élimine lui-même, neutralise autant que possible sa sensibilité, ses réactions, son histoire ; la vision d'un telle nature objectivée et d'un sujet cantonné dans une pure activité cognitive réduit toute expérience à une petite fraction de l'expérience humaine que même la concertation interdisciplinaire ne parviendrait pas à rejoindre. Ce n'est pas de l'extérieur , par une observation objective que s'appréhenderont les faits complexes de l'existence ; ceux-ci seront reconnus de l'intérieur par un sujet global, incarné, qui désire, souffre, veut. La formation, dans la mesure où elle vise à donner la possibilité de résoudre les problèmes complexes du réel, ne peut pas se priver de cet accès à la réalité que seule donne «l'expérience vécue».

c) La notion «d'expérience vécue» implique l'affirmation que l'expérience scientifique n'est pas le tout de l'expérience. Il y a dans cette assertion une protestation contre tout rationalisme instrumental qui voudrait appliquer aux sciences humaines les méthodes des sciences de la nature ; selon cette attitude, qui définit en gros la technocratie, il n'y a pas de problèmes humains auxquels la science et la technique n'apporteraient une solution. Toute position contraire reconnaît la liberté du sujet et corrélativement la part d'aléatoire et d'imprévisibilité qui l'entoure. Toute formation centrée sur l'idée d'expérience vécue devrait a priori, être critique et émancipante.

d) La répartition des activités économiques contemporaines où le secteur tertiaire (bientôt renforcé par un secteur quaternaire ; cf. Daniel Bell, Hermann Kahn) supplante les secteurs primaire et secondaire, le développement des sciences de l'homme marquent l'élargissement du domaine relationnel et l'intérêt pratique de la communication.

Qu'elle exprime la nostalgie d'un monde vivant et concret ou la volonté d'explorer de nouvelles régions de l'existence utiles à connaître ,la notion d'expérience traduit une préoccupation générale d'autant plus partagée que le terme est utilisé avec des sens imprécis. Dans la mesure où cette notion prétend à la dignité d'un processus ou même d'un fondement méthodologique , il importe d'en définir le contenu avec tout ce que cela comporte d'appauvrissement et de restriction.

Implicitement ou explicitement, du moins dans les modèles et les projets de formation, l'expérience est à la fois un contenu et une méthode de formation ; peut-être est-elle un objectif très général de formation si on considère que la finalité éducative consiste à créer un lien de convenance entre le sujet et le monde. Cette omniprésence de l'expérience dans le processus de formation exige un effort de clarification de la notion même d'expérience et une description de ses mécanismes internes ; elles mettront en évidence les rapports que cette notion d'expérience entretient avec d'autres contenus et d'autres méthodes qui peuvent caractériser les processus de formation qui l'excluraient.

CLARIFICATION DE LA NOTION

1). La notion d'expérience vécue. L'expérience recouvre une relation entre le sujet et la situation dans laquelle il se trouve. Cette relation prend le nom d'expérience lorsqu'elle marque le sujet (expérience de la douleur, de l'échec) ; l'expérience devient alors un moment éminent dans un ensemble d'actes constitutifs d'une histoire ; c'est la signification que prennent, par exemple, ces années de formation qu'étaient les Wanderjahre, le «Grand Tour».

L'expérience peut aussi désigner le processus d'accumulation de savoir ou de savoir-faire ; l'homme d'expérience tire son savoir de l'épreuve de son existence.

Mais une situation ne se transforme en expérience, c'est-à-dire

- en processus d'appropriation,
- en moment d'une biographie

que par la grâce du sujet : celui-ci doit vivre la situation ; *l'expérience vécue*, désignera l'implication extrême du sujet dans la situation qu'il rencontre : les souvenirs, les impressions sensorielles ou affectives, les images mentales, les mouvements internes et organiques lestent ou lancent les associations d'idées, les jugements spontanés, les raisonnements immédiats, les sentiments, les comportements, etc... suscités par l'évènement ou l'action. *L'expérience vécue* présente les caractères suivants :

– elle est une prise de conscience : il y a saisie d'une unité significative qui donne un sens à la situation vécue.

– elle est un fait : il y a prégnance d'une existence qui se présente au sujet sans médiation.

– elle est une totalité : le sujet en question n'est pas le pur sujet connaissant. La situation visée est globale ; elle est une tranche de la vie, un moment de l'histoire . par exemple, le «formé» en stage en usine ne vit pas le rapport abstrait patron-salarié mais la vie concrète du travailleur.

L'expérience vécue répond par conséquent au degré maximum d'investissement subjectif et au de gré minimum d'objectivation.

2). Expérience vécue, expérience, expérimentation. L'expérience vécue est individuelle, personnelle et à ce titre unique ; cependant elle est communicable, en ces éléments, par un double mécanisme :

– l'expérience vécue, bien qu'immédiate, est tout de même médiatisée par les signes du langage ; la réalité n'apparaît que dans la mesure où elle est représentée (1) ; le «formé» peut vivre son expérience de formation en groupe ; mais le fait de nommer certains états de conscience qui ponctuent le flux des perceptions et des pensées (se sentir approuvé, rival, admirateur de ..., d'accord avec...) leur donne déjà une validité intersubjective.

– A côté ou sur la base de ce travail spontané de symbolisation peut se poursuivre une opération volontaire d'abstraction. Décrire son «expérience vécue» de formateur ou de formé consiste à éliminer la partie subjective ou conjoncturelle (les sentiments trop personnels, ou fugitifs ou inconscients, les incidences anecdotiques) pour établir un texte compris par tous. On peut appeler «*expérience*» le résultat de ce processus d'objectivation : la situation est ressentie comme extérieure, elle est réduite à un objet structuré par les catégories habituelles de la pensée conceptuelle. L'expérience vécue apparaît comme le matériau qui, coulé dans des concepts ou des expressions inévitablement générales, fournit un produit «*l'expérience*», dont les caractéristiques sont d'être communicables, accessibles à tous, reproductibles. Ainsi, *l'expérience* tirée par un formé, d'un stage en situation ou même de ses propres années de scolarité, peut devenir un modèle pédagogique . le formé «*expérimente*» un «pattern» ; il crée une *situation expérimentale* (qui sert en fait à le soustraire à la pratique vécue de la classe réelle).

(1) Le travail spontané de la représentation par des signes est la condition de toute réceptivité possible ; cela est particulièrement mis en évidence par Cassirer dans sa «Philosophie des Formes Symboliques».

3. L'expérience vécue comme problématique

L'expérience vécue motive, inspire, suscite la recherche, lui donne un poids de réalité et d'actualité.

L'école normale de Tvind (1) près d'Ulfborg au Danemark appuie son système de formation de professeurs pour le primaire et le second degré sur ce pouvoir de l'expérience. La première des 4 années d'études consiste dans la préparation et l'exécution d'un projet de voyage à l'étranger. La perception plus claire de l'environnement, provoquée par le voyage à l'étranger, engendre une manière nouvelle de vivre les réalités nationales ; à travers les retrouvailles du confort ou de l'abondance, lors du retour en Europe, l'étudiant, qui avait le sentiment de ne pas être privilégié dans son pays, se découvre bénéficiaire par rapport à l'homme du tiers monde. La relativisation vécue des rôles entraîne une appréhension différente du milieu danois : celui-ci se présente comme habité par les mêmes contradictions que celles que le voyage a révélées. Les données de la vie nationale cessent d'aller de soi, quittent la région des évidences pour faire problème ; pourquoi cette situation ? Le «formé» éprouve le besoin, la nécessité, l'exigence d'une réponse ; il fait l'expérience vécue d'une problématique qui concerne la réalité présente. (Problématique comme ensemble ordonné d'interrogations qui réclament une réponse).

Le même souci de faire surgir un questionnement authentique se retrouve dans l'action de formation pour les «professions d'aide» (Helping professions) entreprise par l'Université du Vermont. Celle-ci donne aux étudiants la possibilité d'aller à l'extérieur , dans la communauté pour découvrir les problèmes sociaux : travail bénévole dans des domaines aussi variés que l'éducation, la justice, la santé, les loisirs , etc... stages de formation aux services sociaux, année universitaire sur le terrain où le stagiaire peut travailler comme conseiller auprès d'adolescents, de drogués, de vieillards, comme éducateur, comme chercheur (agriculture, délinquance, consommation), comme animateur socio-culturel, etc... L'expérience vécue par un sujet révèle à celui-ci des modalités et des secteurs nouveaux d'intervention possible (drogue, délinquance, etc...) ; la formation universitaire consistera dans la recherche et la définition de réponses appropriées à des situations variées à l'infini.

4). L'expérience vécue comme facilitation du savoir

L'acquisition d'un pur savoir, par exemple géographique (la situation et la configuration respectives de la Guadeloupe et de la Martinique) sera facilitée par un voyage. Quelle que soit l'explication possible (intervention du sujet tout entier avec son corps en particulier, remémoration des moments du voyage pour localiser, l'intérêt, etc...) il est avéré que l'expérience vécue aide à fixer la connaissance.

5) L'expérience vécue comme prise de conscience des démarches d'apprentissage

La part d'apprentissage contenue dans l'expérience vécue de formation est considérée elle aussi comme des évènements existentiels ; leur ordonnancement, leur analyse, la prise de conscience

(1) Cette école appartient à un complexe qui comprend une école itinérante, une école normale et un collège. L'activité de l'école normale a débuté en 1972 (recrutement de la première promotion) et se poursuit à titre expérimental. Une 2ème promotion a été recrutée en 1976.

de leur efficience aboutissent à forger un modèle de formation professionnelle ; une réflexion ultérieure peut poser le problème de son application aux autres.

6). Expérience vécue, objectivité et intersubjectivité

On pourrait accuser toute formation fondée sur l'expérience vécue d'enfermer le sujet dans une aventure strictement personnelle lui donnant ainsi un statut et une destination quasi-monadiques. Mais comme nous l'avons vu au paragraphe 2 le langage courant à travers lequel ou par quoi s'effectue la prise de conscience met l'expérience de chacun en communication avec le milieu ; l'expérience la plus personnelle implique une expérience communicationnelle (1) (ce que vérifie l'existence de l'art). Une formation centrée sur l'expérience vécue contient donc deux dimensions : l'une verticale en quelque sorte, constituée par la suite cumulative des expériences personnelles, l'autre horizontale constituée par la présence des autres, par le contexte d'interaction. Pour cette raison, dans le domaine de la formation, la notion d'expérience vécue appelle nécessairement l'idée de *groupe* ; la formation qui part de l'expérience vécue ne prend sa véritable signification que si elle est complétée par la formation dans et par le groupe. La formation du sujet est en même temps constitution de l'intersubjectivité et la formation de celle-ci est constitution du sujet.

Le «groupe» comme milieu de formation joue un double rôle :

a) il rend réelle, physiquement charnelle, cette présence de l'autre, donnant ainsi toute sa plénitude et toute sa richesse à «l'expérience vécue» (en particulier en faisant jouer les relations de transfert, contre-transfert, d'identification, de projection ou en réanimant les conflits infantiles, etc... (2) ou en considérant que les réactions d'autrui font office de «miroir» permettant un regard nouveau sur soi-même, qui enrichit, remanie, recompose même notre expérience vécue.

b) il a un rôle d'objectivation ; ce rôle est mis en relief dans la formule communautaire de Tvind. L'expérience danoise fonde sa méthode de formation sur l'implication profonde du sujet. Comment donner une validité générale à ce qui est le fruit d'une expérience personnelle ? La recherche en commun, la vie en commun, la discussion, la volonté de réaliser l'unanimité dans les décisions apparaissent comme l'instauration d'une validité intersubjective.
La communauté ne recherche pas la fusion des consciences : elle serait, dans ce cas, une formule régressive tendant à réhabiliter la mystique du groupe ; elle apparaît plutôt comme l'équivalent de la neutralité scientifique, cherchant à poser des jugements provisoirement acceptés par tous.

La clarification de la notion d'expérience vécue s'est effectuée en restant à l'extérieur de la notion, soit en la distinguant de certaines notions proches ou dérivées (expérience, expérimentation) soit en la considérant comme un facteur externe de formation (rôle de facilitation, de motivation). En tant que facteur d'objectivation, elle laisse transparaître un mécanisme interne qu'il nous faut approfondir. Nous trouverons, à l'intérieur même de la notion d'expérience vécue, le germe de processus qui en dernier ressort définissent ou expliquent l'action formative.

(1) que peut-être même une révélation de soi-même, une sorte de transfert de l'expérience vécue d'autrui en soi-même : on connaît la lettre de Baudelaire à Richard Wagner : «D'abord il m'a semblé que je connaissais cette musique (celle de Wagner) ... il me semblait que cette musique était la mienne ...» Lettre du 17 février 1860.

(2) Kaës , Anzieu, Béjarano, Scaglia et Gori. – Désir de former et formation du savoir, Collection Inconscient et Culture, Dunod, 1976, 195 p.

L'EXPERIENCE VECUE : SES MECANISMES INTERNES

Nous étudierons les deux processus suivants :

- relation théorie-pratique
- le transfert.

THÉORIE ET PRATIQUE

Nous n'analyserons pas les deux concepts en eux-mêmes : nous voudrions dégager l'insuffisance topologique de leur opposition et montrer que l'apparition d'un troisième terme suscite une possibilité nouvelle de diversifier l'expérience.

A. – Champ théorique et champ pratique

Nous avons présenté «l'expérience vécue» comme l'acte qui renfermait toujours une certaine part minimum d'objectivation. En effet, elle n'est pas la prise de conscience des états organiques (sensations) ou psychologiques (sentiments, émotions, etc...) qui sont au principe de cette expérience ; elle est toujours un acte intentionnel visant un sens : par exemple le silence, dans un groupe en formation, selon le contexte, sera appréhendé comme séparation, isolement ou connivence ; inversement l'échange de paroles, comme camouflage, dissimulation. «L'expérience vécue» est donc l'acte où les faits et *l'appréhension théorique* fusionnent. Il y a dans l'expérience vécue, avant toute analyse réflexive, une activité spontanée de théorisation en entendant par ce terme la production d'un sens qui unifie plusieurs éléments.

On aura une théorie lorsque le complexe d'idées unificateur sera, soit par un processus d'abstraction, détaché de la réalité ou de la pratique vécue, soit construit à priori et érigé en système d'idées indépendant. Le contenu de la théorie peut être plus ou moins élaboré et s'étendre du faisceau de croyances, de convictions ou même de préjugés issus de la tradition ou de l'histoire individuelle à un ensemble ordonné de notions : la théorie ondulatoire de la lumière, la théorie psychanalytique. La théorie est donc du domaine du savoir pur et la formation, en partie, consistera à passer d'un domaine où le savoir est sommaire, non-critique (les représentations, les explications que les gens «montent» à partir de notions sommaires) au domaine du savoir scientifique.

Mais cette séparation de la théorie et de la pratique ne semble s'opérer que pour mieux préparer l'action par une meilleure compréhension de la situation (1) . Les références psychanalytiques servent à l'élève-maître à organiser la réalité vécue de la classe considérée comme groupe ; les théories pédagogiques lui permettent d'orienter son action didactique ; les théories de la psychologie dite objective, avec par exemple les lois de la mémoire, lui serviront dans son travail d'acquisition des connaissances. Cette relation étroite entre la théorie et la pratique trouve son application dans la formule de *l'alternance* ; la formation se décompose en deux moments :

(1) On retrouve l'origine grecque du mot : Théoros est le nom du représentant que les cités grecques envoyaient aux jeux publics ; par la simple théoria, c'est-à-dire par la contemplation, par le regard il s'absorbait dans l'événement.

– l'un théorique, destiné à systématiser les connaissances (cours, lectures, travaux pratiques, séminaires, examens, etc..)

– l'autre pratique avec un triple rôle :

1 · celui de tester, vérifier, expérimenter le savoir théorique et par conséquent de le consacrer par le succès ou la réussite : emploi de méthodes didactiques apprises, présentation du savoir, etc...

2 · celui de rencontrer des instances négatives qui donnent l'occasion d'une rectification théorique : l'échec dans un montage d'appareil, dans l'emploi d'une méthode, la contradiction entre le discours du professeur et la pratique du maître d'application etc... «falsifient» la théorie (1).

3 · celui de fournir à l'activité théorique un domaine nouveau à explorer et à thématiser : par exemple le système de «helping professions».

Ainsi la relation entre théorie et pratique est étroite et constante. Certains ambitionneraient sans doute de dépasser ce va-et-vient pour établir une unité plus profonde ; la pratique présenterait à l'activité théorique un champ de réflexion pour l'établissement d'une théorie générale de la pratique : la théorie deviendrait une *praxéologie*, un ensemble de prescriptions destinées à assurer le succès de l'action de formation. Une telle visée, même si elle n'est pas explicitement formulée, n'est pas absente de l'esprit des utilisateurs de la «formation» (formés, autorités scolaires, parents) puisqu'ils reprochent aux cours théoriques de ne pas répondre aux nécessités de la pratique. En éliminant la question de savoir si une théorie générale de l'action formatrice est possible, l'examen d'une telle critique donne l'occasion de déterminer, d'une part le statut actuel de la connaissance théorique, d'autre part la spécificité de la pratique.

a · Changement du statut de la connaissance théorique

La continuité entre théorie et pratique, affirmée depuis Platon, repose sur l'idée d'un cosmos organisé. La théoria, comme spectacle du cosmos, possède une dimension formatrice car elle propose un type d'organisation idéale de l'univers valable par conséquent pour le monde humain. La vertu pédagogique de la théorie résidait dans cette préparation du sujet à s'accorder à l'ordonnancement du monde. L'information contenue dans la connaissance théorique comptait moins que l'attitude qu'elle donnait à l'individu ; la théorie émigrait dans la pratique en procurant une éthique qui commandait les conduites (2).

Dans la société industrielle, l'interdépendance de la science et de la technique assigne un caractère nouveau à la théorie ; celle-ci vise moins à une connaissance pure qu'à disposer techniquement des choses. Le critère d'efficacité technologique devient le signe de la vérité ; l'intérêt de la théorie réside dans son aptitude à transformer le monde, à assurer le succès de nos entreprises. La revendication d'une connaissance théorique utile, dans le domaine de la formation, participe de cet état d'esprit qui fait coïncider le domaine de l'action avec le domaine d'activité maîtrisée par les

(1) Par analogie avec la notion de «falsifiabilité» de Karl R. Popper comme caractère de toute théorie scientifique.
(2) Ce qui ramenait la formation à une mimésis.

purs procédés technologiques. De là l'idée que les théories psychologiques, sociologiques, linguistiques, pédagogiques doivent et peuvent s'investir dans des techniques instrumentales d'intervention. Ainsi les tests, les moyens audiovisuels, les procédés d'évaluation et de contrôle, une méthode de lecture ou d'explication de textes, les techniques de discussion de groupe, les méthodes d'organisation scolaire, etc... se présentent comme des applications instrumentales des diverses théories ; elles définissent le *domaine technologique de la formation* et exigent une initiation qui est une pratique, mais qui ne doit pas être confondue avec la «pratique».

b - Le domaine spécifique de la pratique

Il est déterminé par toutes les questions, par tous les problèmes qui ne sont pas résolus par la rationalité technologique ; la «pratique» renvoie à la dimension humaine de l'existence qui échappe au savoir analytique (1) et qui relève du choix de chacun, de son système de valeur, de sa liberté.

Le domaine de la pratique sera essentiellement

– celui de la communication intersubjective (entre formés, entre formateurs et formés, entre membres du groupe)

– celui de l'action commune de formation menée par des sujets autonomes vivant en commun.

B. – Les divers types d'expériences possibles

La délimitation de ces trois régions :

. le domaine de la théorie
. le domaine de la technologie
. le domaine de la pratique

aide à définir les types d'expérience qui peuvent dériver de «l'expérience vécue». On identifiera trois types qui ne recouvrent pas d'ailleurs les trois domaines distingués :

a - l'expérience vécue est totalement évacuée au bénéfice d'une technologisation des procédures de formation qui devient un pur apprentissage . La «formation» reproduit la *situation expérimentale* du scientifique : d'une part , fourniture d'hypothèses (les modèles du savoir et de l'action), d'autre part leur vérification expérimentale. Une telle formation, réduite à une perpétuelle *expérimentation* se centrera sur les techniques d'acquisition du savoir, sur les exercices répétitifs et sur le contrôle répété (contrôle réduit à la mesure de l'écart entre modèle et résultats).

(1) C'est le sens kantien du mot : la Raison Pratique (l'ordre de la moralité) dépasse infiniment la Raison pure ou entendement, à l'œuvre dans les sciences.

Une philosophie est sous-jacente : le sujet de la formation est traité en objet techniquement manipulable. Tous les problèmes du domaine pratique sont ignorés ou plutôt transformés en situation techniquement soluble. C'est le reflet d'une idéologie technocratique pour laquelle tous les problèmes, fussent-ils humains, finissent par trouver une solution technique.

b - l'expérience vécue (stages, voyage, travail de groupe, etc...) est soumise à l'analyse réflexive. Les théories ne sont pas utilisées en fonction de leur efficacité technologique de transformation ; elles jouent le rôle de grille d'observation, enrichissant et conditionnant le travail interprétatif ; l'expérience vécue se transforme en *expérience herméneutique* avec la structure propre de *«cercle herméneutique»* (1) : le tout (d'un texte,d'une situation, d'une histoire), est compris par la partie et la partie par le tout ; il y a anticipation du sens de la totalité d'une façon vague, plus ou moins implicite et qui joue à la manière d'une hypothèse ; la compréhension des parties se fait à la lumière de cette anticipation ; en retour, elle agit sur la compréhension du tout qui, réciproquement, modifie les caractères de la partie. Ce processus circulaire ininterrompu de confirmation et de rectification est naturellement favorisé par la formule de formation en groupe.

Une formation centrée sur une telle expérience privilégie davantage la démarche que les contenus qu'elle véhicule. Les théories (psychologiques, sociales, pédagogiques, etc...) sont assimilées moins pour la masse d'informations qu'elles fournissent que pour l'approche qu'elles permettent.

c - l'expérience herméneutique tend à analyser, interpréter l'expérience vécue ; elle le fait avec les catégories qui sont celles de la culture contemporaine (langage, concepts, théories). Un autre niveau d'expérience sera atteint avec *l'expérience critique* : l'analyse s'étendra aux outils conceptuels (matériel linguistique, théorique), aux conditions d'observation (situation institutionnelle) et aux finalités (objectifs posés, recherchés) qui conditionnent la description herméneutique. Celle-ci apparaîtra comme le *contenu manifeste* recouvrant un *contenu latent* ; le dévoilement de celui-ci revient à une critique des idéologies (scientifiques, sociales, politiques). Par là le processus de formation acquiert une portée émancipatoire.

En conclusion les trois types d'expérience envisagés, *l'expérimentation, l'expérience herméneutique , l'expérience critique*

1 - constituent une manière différente de considérer le sujet : il est objet dans le premier cas, sujet dans les deux autres cas.

2 - respectent différemment le domaine de la vie pratique. Dans le premier cas, ce domaine est confondu avec le domaine de l'action technique ; dans les deux autres cas il est sauvegardé : mais dans l'expérience herméneutique la formation reste plus solidaire de la tradition, de l'acquis culturel et historique, rationnellement utilisé, mais qui n'est pas remis en cause. L'expérience critique manifeste une volonté de dépassement et de transformation ; concepts, théories et moyens techniques ne sont pas simplement replacés dans leur contexte d'application, mais poussés vers un nouveau contexte de constitution et ainsi de suite (les moyens audiovisuels).

3 - ne se rencontrent jamais à l'état pur et correspondent aux trois types de formation définis.

(1) cf. Dilthey, Gadamer, Ricœur, Habermas.

LE TRANSFERT

L'homme dit d'expérience est celui qui sait appliquer, à une situation particulière les connaissances et les habiletés tirées des situations antérieures que l'existence lui a fait rencontrer. L'idée de transfert est donc inhérente à la notion d'expérience. En utilisant les acceptions différentes du terme et en restant au niveau de l'expérience vécue nous essaierons de déterminer la part que joue ce phénomène dans la formation.

1. - Dans la psychologie de l'apprentissage le transfert se présente comme la répétition d'un «pattern» de conduite en face d'une situation identique (ou équivalente). L'idée de similitude (similitude dans la réponse,similitude dans la stimulation) explique donc le transfert. Au niveau de l'expérience vécue le transfert rendra compte de deux faits importants :

a - la possibilité de communication et d'enrichissement entre expériences vécues. Par exemple, l'expérience d'autrui (racontée, perçue, partagée) donne lieu à deux mouvements :

- enrichissement de cette expérience étrangère par transfert sur autrui d'une expérience vécue analogue (projection)
- enrichissement de l'expérience vécue propre du sujet par transfert sur lui-même de ce qu'il imagine de l'expérience d'autrui (introprojection) ; le voyage dans le système de formation de Tvind accroît l'expérience personnelle par participation imaginaire à celle des autres.

Ce double mouvement d'identification par projection et introprojection peut dans l'expérience vécue de l'apprentissage permettre au «formateur» de se rendre compte des difficultés que rencontre le «formé».

b - la possibilité de rendre disponible l'expérience vécue en revivant l'expérience (racontée, perçue, remémorée) : par exemple, l'expérience d'un montage audiovisuel (ensemble de principes et de recettes techniques) peut-être revécu avec son contexte anecdotique et affectif qui met en lumière les détails précieux de mise au point.

En fait, le transfert est moins la reproduction fidèle d'une situation, d'une attitude qu'une relation dialectique entre *«expérience vécue»* et *«expérience»* (au sens d'abstract de l'expérience vécue, cf. «Clarification de la notion» paragr. 2). Cette dernière est revécue, transposée dans un registre de manifestations psychiques et organiques ; cette possibilité de retrouver «l'expérience vécue» évite la réification de l'expérience en stéréotypes ; la mise au point de jeux ou simulations (1) comme instruments pédagogiques de formation relève de cette dialectique.

2. - Cet aspect d'actualisation que revêt le transfert rejoint la signification psychanalytique du terme : le transfert se présente, dans la relation du patient et du psychanalyste, comme l'actualisation d'un conflit appartenant au passé infantile, oublié et inconscient, et s'accompagnant d'une identification à l'analyste.

(1) Jeux de guerre, jeux d'entreprise, jeux urbains, etc...

La transposition de ce mécanisme à une situation psychanalytique de groupe a conduit à diversifier les objets de transfert en distinguant le transfert central (sur l'analyste), les transferts latéraux (sur les membres du groupe), le transfert groupal (sur le groupe lui-même) ,le transfert sur l'objet extérieur (le non-groupe), le transfert par identification à l'idéal commun du groupe (transfert idéologique) (1). Si l'on étend ces considérations à tout groupe, toute formation qui donne la prééminence à l'expérience vécue en groupe ou par le groupe sera traversée ou sous-tendue par ces mécanismes de transfert, contre-transfert, inter-transfert. Le processus de formation n'exige pas l'identification de tous ces phénomènes par les membres du groupe (il faudrait un analyste) ; mais la présence active d'une multiplicité de relations complexes doit être posée à titre d'hypothèse pouvant expliquer les tensions, les résistances, les modifications, les progrès du groupe.

3. - Toutes ces opérations d'actualisation (processus d'identification, réanimation d'une «expérience», résurgences inconscientes de conflit personnel) impliquent l'isomorphisme des contextes, c'est-à-dire la correspondance entre deux ensembles (sujet et autrui, expérience et expérience vécue, la situation dans le groupe et un moment du passé personnel) apparentés par l'existence d'un même système de relations. De là un principe qui guide toute entreprise de formation . créer un contexte de formation aussi proche que possible du contexte d'application et façonner le contexte d'application sur le modèle du contexte de formation. Par exemple, en prenant pour base le nombre de postes de travail d'une salle normalisée de travaux pratiques (physique, chimie) d'un établissement scolaire on constitue des groupes identiques en nombre dans le centre de formation (isomorphisme d'éléments) ; ou bien on créera une structure scolaire identique à la structure de formation (cf. «Le groupe-classe et ses pouvoirs» sous la direction de Francis IMBERT ... isomorphisme de structure (2).

Le transfert comme transport d'un domaine à un autre de conduites, de savoirs, d'organisation fait de la détection ou de la création d'isomorphismes un facteur important de la formation de formateurs.

4. - Le dynamisme et l'originalité de «l'expérience vécue» risqueraient cependant d'être annihilés si on ramenait le transfert à un simple duplacement topologique. La signification psychanalytique du transfert peut nous aider à imaginer un mécanisme plus affiné du transfert.

Par le phénomène du transfert, le psychanalysé revit sur la personne de l'analyste, les émois, les émotions, les motivations, les troubles d'un conflit ; la situation psychanalytique apparaît donc comme un cadre isomorphe à une période de l'histoire personnelle et à ce titre provoque l'évocation répétitive du passé. Mais en même temps, dans la mesure où l'analyste refuse de jouer le rôle actif que le malade lui assigne, il fait découvrir au malade une situation nouvelle où la compulsion se transforme en rappel de souvenirs oubliés. La spécificité de la situation analytique réside donc dans le fait qu'elle est à la fois répétitive et entièrement nouvelle. Le transfert est ce par quoi une réaction émotionnelle et interpersonnelle (un vécu) se transforme en savoir conscient intégré à la personnalité.

(1) Kaës, Anzieu, Béjarano, Scaglia, Gori : Ouvrage cité, cf. chap. 6 - l'analyse inter-transférentielle.

(2) L'isomorphisme prend ici le sens opératoire qu'il a dans la théorie des ensembles. Le premier exemple (isomorphisme d'éléments) répond à l'opération d'application : l'application de l'ensemble de départ ou source (groupe où l'on reçoit la formation) à l'ensemble d'arrivée ou but (groupe ou l'on enseignera) fait correspondre à chaque élément de l'ensemble de départ un élément de l'ensemble d'arrivée. L'isomorphisme de structure devient un cas particulier de l'application puisqu'il ajoute à la considération des éléments la considération des structures (relations entre les éléments).

En transposant sur le plan de la formation, on peut assimiler les conflits infantiles à des problèmes ou à des tâches non résolus, qui bien qu'oubliés ou refoulés, entretiennent une tension active (1). Le transfert serait alors l'actualisation et la résolution de cette tension en deux étapes :

– la similitude perçue dans une situation vécue provoque la reproduction de motivations, la répétition de questions, la reprise d'un problème ancien et la constatation d'une impasse.

– mais la nouveauté vécue de la situation provoque un ajustement qui constitue le processus d'apprentissage.

La préparation aux «Helping Professions» de l'Université du Vermont semble utiliser ce mécanisme du transfert :

– le travail bénévole, les stages de formation aux services sociaux, l'année universitaire sur le terrain offrent par quelques éléments des cadres similaires à ceux du passé personnel provoquant la résurrection d'un problème avec toute son aura d'intérêts et d'insatisfactions.

– le contrat passé avec un enseignant, la demande d'un programme individualisé sont l'équivalent de cet élément nouveau que constitue la relation interpersonnelle où s'effectue l'analyse.

Ce processus d'action est d'autant plus facilité que :

– l'étudiant veut centrer la formation sur la personne, désirant s'accomplir personnellement dans son métier ; pour cette raison le choix du secteur où il fait le stage (santé, justice, loisir, délinquance) atteste des motivations profondes et des problèmes personnels.

– l'Université envisage l'action de soutien comme consistant à aider tel individu particulier à surmonter une situation singulière qui lui fait problème, retrouvant ainsi et la relation interpersonnelle et le refus d'apporter une solution préfabriquée.

En conclusion nous dirons que le transfert est une relation dialectique entre deux processus opposés, la répétition et l'innovation : l'isomorphisme est nécessaire pour replacer dans une «expérience vécue» actuelle un problème irrésolu et sans doute lié à l'histoire personnelle ; mais l'analyse dans une relation interpersonnelle superpose une dimension de nouveauté qui appelle un ajustement.

L'AMBIGUITÉ DE CE RETOUR A L'EXPÉRIENCE VÉCUE

L'analyse de la notion «d'expérience vécue» suggère la possibilité de plusieurs développements ; ceux-ci peuvent se rassembler autour de deux lignes directrices parfaitement divergentes.

(1) Hypothèse renforcée par l'interprétation que Lewin donne de l'effet Zeigarnik : cette découverte expérimentale de Zeigarnik (1927) consiste dans ce fait que les tâches interrompues sont relativement mieux retenues que les tâches achevées. Lewin explique ce fait en supposant une tension qui continue à être active, en dehors même de toute représentation de la tâche, mais aussi longtemps que celle-ci n'est pas achevée.

Une attitude critique

Le retour à l'expérience vécue en psychologie a signifié la volonté de revenir à une description des faits débarrassés de tout ce que l'habitude, la tradition avaient mis tout autour. Le stage en situation de l'élève-maître d'une Ecole Normale met en contact avec des adolescents, des enfants, des collègues. Les réactions des uns et des autres doivent être saisies dans leur singularité et non comme des illustrations de lois générales contenues dans un savoir spontané (fruit de l'histoire personnelle, du milieu) ou dans un savoir élaboré (la psychologie, la sociologie). Le retour au vécu remet en question les certitudes communes concernant le rapport au savoir, au pouvoir, aux formateurs, aux formés, etc...

A l'extrême limite du mouvement, tout retour au vécu remet en question la tradition, la culture, l'institution (l'expérience critique). En conséquence, un tel retour au vécu contient une pratique qui vise à transformer les relations au savoir et au pouvoir, par exemple, dans le stage de formation continue des instituteurs français, l'évaluation des besoins par les stagiaires et l'organisation qui en résulte (création d'ateliers, modalités d'évaluation du travail) remet l'organisation traditionnelle en cause et dessine par là-même l'ordonnancement du stage, ses thèmes, ses contenus. De même à partir de leur «expérience vécue» certains normaliens, en dégageant une critique radicale de l'examen de sortie de l'École Normale, contestent l'institution elle-même.

Un retour à l'empirisme

Le privilège de formation donné à l'expérience peut aboutir à déprécier tout effort théorique ; à la limite on définirait la formation comme apprentissage sur le «tas».

D'autre part, la détermination d'un domaine pratique distinct de la pratique pédagogique (cf. Théorie et pratique A, b) peut suggérer l'idée d'un champ d'action inaccessible à l'étude prévisionnelle et rationnelle, relevant davantage de l'intuition ; la notion d'expérience vécue, comme tranche de la vie, renforce cette attitude, dans la mesure où la notion renferme en elle-même les considérations d'aléatoire et d'imprévisible que certains peuvent assimiler à l'irrationnel. Le contenu et les objectifs d'une formation basée sur une telle image de l'expérience tendrait à un empirisme radical, méprisant la théorie, minimisant les techniques qui en découlent, faisant de l'inspiration du moment l'attitude essentielle de l acte pédagogique s'en remettant par conséquent à un apprentissage purement empirique et non critique.

Ces deux lignes de développement antinomiques s'inscrivent au fond dans l'ambiguité inhérente à la notion d'expérience, ambiguité qui en fait la richesse.

On ne peut jamais vivre deux fois la même expérience. Et pourtant la vertu éducative de l'expérience réside dans son aptitude à se répéter ; c'est la répétition qui nous fait acquérir l'expérience ; c'est elle qui fonde sa valeur en confirmant chaque fois le savoir qu'elle enveloppe.

Mais ce savoir n'est jamais actualisé qu'à travers des vécus individuels et par conséquent il n'a jamais le statut de la connaissance universelle ; il est en opposition avec un savoir théorique d'où peuvent se déduire des connaissances particulières. Et pour cette raison l'homme d'expérience est exempt de tout dogmatisme ; il pl[illegible] davantage l'idée de formation dans la perspective d'une ignorance à combattre que dans celle d'un savoir à acquérir.

Seulement dans la mesure où la vérité, la valeur de l'expérience impliquent toujours une référence à une expérience nouvelle, l'homme d'expérience authentique est caractérisé par son ouverture à des expériences avec tout ce que cela comporte d'attentes déçues, de résultats douloureux (1).

Une nouvelle problématique peut surgir. Peut-on se proposer comme objet du processus de formation un «être d'expérience» c'est-à-dire celui qui se forme grâce aux expériences qu'il fait, et celui qui est ouvert à des expériences ?

(1) cf. le sens de periculum : essai, expérience, mais aussi danger, péril, risque.

TRANSFERT – ISOMORPHISME

---

1. Définition des termes

Les concepts de transfert et d'isomorphisme peuvent être utilisés pour caractériser différents types de relations qui existent entre deux situations ou deux contextes.

La notion que nous avons du mot transfert est la suivante . il est possible que des acquis faits dans une situation puissent être appliqués dans une autre situation. Par exemple, l'expression est souvent utilisée dans la psychologie de l'apprentissage où une connaissance, une attitude ou une habilité acquise dans un contexte est appliquée dans un autre contexte et, dans un tel cas, on réfère à ce processus comme un transfert d'apprentissage. Dans la formation des maîtres, le concept de transfert est utile pour examiner les relations qui existent entre le contexte de formation et le contexte dans lequel les acquisitions devront être exploitées et appliquées.

L'isomorphisme par contre fait référence davantage à des situations qui se ressemblent ; on retrouve dans l'une les mêmes éléments que l'on retrouve dans l'autre. Pour référer encore une fois à la psychologie de l'apprentissage, nous savons depuis longtemps que l'isomorphisme entre deux situations est un facteur important dans le processus de transfert du contexte d'origine vers le contexte d'extension. Appliquée à la formation des maîtres, la notion d'isomorphisme est utile pour analyser les relations structurelles entre la formation et la pratique. De plus, on pourrait croire que l'isomorphisme est une des conditions nécessaires pour qu'il puisse y avoir transfert.

L'analyse psychanalytique de la qualité relationnelle qui existe entre enseignant et enseigné apporte un éclairage nouveau aux concepts de transfert et d'isomorphisme auxquels les formateurs de maîtres ne peuvent rester indifférents. Nous ne pouvons ignorer l'existence de relations transférentielles et contre transférentielles inconscientes dans la relation maître-élève et leurs incidences sur le plan pédagogique ; le projet éducatif peut alors se trouver sérieusement compromis : sa réussite ou son échec ne dépend plus uniquement des acquis faits dans le contexte de formation, ou du contexte dans lequel ils devront être exploités et appliqués, mais également de l'examen critique de la relation socio-affective que les enseignés auront avec leurs élèves, avec les parents ...

2. Transfert et isomorphisme appliqués à la formation des maîtres.

Ces concepts de transfert et d'isomorphisme sont en si étroite relation qu'il nous est difficile de traiter de l'un sans parler de l'autre. Dans la formation professionnelle en général, nous élaborons une situation de formation (S1) dans laquelle on formule, en termes d'objectifs, des acquisitions qui devront être faites par le sujet. On présuppose que les acquisitions du formé sont transférables à un contexte qui est celui de la pratique professionnelle (S 2). Pour les modèles habituels de formation des maîtres, il existe souvent un hiatus entre la situation de formation et la situation de pratique professionnelle. Ce manque d'isomorphisme peut être dû à des dissimilitudes d'éléments dans la

situation de formation (S 1) et la situation de pratique (S 2), c'est-à-dire dans le contexte pédagogique et institutionnel de l'école. Une des critiques classiques que formulent les maîtres débutants est que les acquisitions faites pendant la formation ne sont pas transférables à l'école. Cette critique prend souvent la forme de commentaires qui touchent à un autre problème, celui de la relation entre savoir théorique et la pratique. Les aspects théoriques sont des connaissances qui, dans les modèles habituels, sont conçues en termes d'objectifs de formation. Pour ces modèles, les connaissances théoriques devraient être des acquisitions transférables à la pratique. Cependant, le fait important à noter est l'ordre temporel de cette relation. On présuppose une acquisition de connaissances dans un temps (t 1) et l'application dans la pratique dans un temps éloigné (t 2). Le temps qui sépare ces deux moments peut même s'étendre jusqu'à deux ou trois ans et semble être un facteur important pour expliquer le manque de transfert entre la formation et la pratique. Ces modèles habituels de formation semblent reposer sur le postulat que non seulement théorie et pratique sont séparables, mais de plus, que la première est un prérequis pour la seconde. Il faut avoir acquis un certain nombre de connaissances théoriques avant de songer à les mettre en pratique dans une situation ultérieure dans laquelle on ignore s'il y a des relations isomorphes. Ce postulat introduit une dichotomie entre la situation de formation et la situation de pratique et défavorise le transfert.

3. Quelques stratégies pour favoriser le transfert

Dans les modèles novateurs de formation des maîtres, les techniques utilisées pour favoriser le transfert de la situation de formation à la pratique touchent aux aspects suivants :

a) la création d'éléments isomorphiques ;
b) la formulation des objectifs de formation ;
c) la relation temporelle théorie-pratique.

Nous verrons d'abord les techniques utilisées dans chacune de ces catégories avant d'aborder l'analyse plus poussée du transfert et de l'isomorphisme (dans la partie 4) en relation avec des stratégies de formation dans un sens plus large.

a) Techniques touchant la création d'éléments isomorphiques

Si nous prenons l'école comme lieu de la pratique, nous pouvons tenter de recréer les éléments de l'école dans un modèle de formation. Cette stratégie consiste à créer un mini-monde qui ressemble à la situation de la salle de classe. Si un nombre maximum d'éléments sont reproduits dans la situation de formation, il existe alors une plus grande probabilité que les acquisitions seront transférables à la situation réelle, c'est-à-dire à la salle de classe. Ceci est simplement l'application du principe de transfert tel qu'on le retrouve dans les théories classiques d'apprentissage en psychologie.

b) Techniques touchant les objectifs de formation

Les stratégies destinées à favoriser le transfert-isomorphisme peuvent se centrer sur les objectifs de formation ; nous ne retiendrons que deux exemples pour illustrer notre assertion.

b. 1) Si le but de la formation est de former des maîtres pour l'école telle qu'elle existe aujourd'hui (l'école habituelle), alors un objectif de formation pourrait être le suivant : «intégrer le futur maître dans le système scolaire». Dans un tel cas une stratégie de formation en vue de favoriser le transfert serait de construire un va-et-vient entre le lieu de formation et celui de l'intervention pédagogique dans le milieu. Cette stratégie est loin d'être nouvelle, et c'est même l'idée fondamentale de l'organisation des stages comme on les retrouve dans les modèles classiques de formation des maîtres. Mais, compte tenu que le facteur «temps» est un élément important dans le transfert, on pourrait faire l'effort de minimiser le temps entre les moments de formation et les moments d'application. On retrouve cette stratégie même dans certaines écoles normales du 18ème siècle où au cours de la matinée, le futur maître avait des cours de pédagogie et, au cours de l'après-midi de la même journée, l'étudiant faisait l'application de ses apprentissages avec les élèves d'une classe d'application annexée à l'école normale. Avec les modèles de formation dits modernes, nous avons peut-être perdu ce principe de minimiser le temps qui sépare la période d'acquisition de celle de l'application. Les formes courantes de stages rendent moins probable le transfert à cause du laps de temps plus long entre l'acquisition et l'application.

La stratégie qui consiste à créer un va-et-vient entre ces deux moments est moins une innovation qu'un retour à un principe de la formation qui semble disparaître de plus en plus mais dont la validité est depuis longtemps reconnue.

b. 2) Si le but de la formation est de former un agent de changement, il est alors nécessaire d'imaginer des situations de formation qui permettent le développement de l'autonomie et des capacités d'innover du stagiaire. Un tel but vise à former une personne qui puisse analyser des situations, formuler des objectifs de changement et ensuite mettre en place des stratégies adéquates. Tout ceci est bien différent des modèles de formation où le but est de rendre le formé capable de s'ajuster à une situation telle qu'elle existe. Lorsqu'il s'agit de former un agent de changement, le problème de transfert-isomorphisme se pose différemment ; il s'agit de rendre le formé capable de créer de nouvelles situations ou d'apporter des modifications aux situations existantes.

Ces deux exemples illustrent bien que «transfert-isomorphisme» n'est pas un concept fixe et son sens peut varier selon les objectifs visés par la formation.

c) Techniques touchant la relation temporelle théorie-pratique

Les modèles habituels de formation semblent séparer la théorie de la pratique et de plus, placent la théorie avant la pratique. Ces modèles nous laissent croire que c'est la théorie qui détermine la pratique par un processus de déduction. Dans ces modèles, il y a une forte tendance à présenter la théorie pendant la période de formation et le transfert à la pratique est perçu presque en termes d'un transfert automatique. Les nombreuses plaintes des nouveaux maître[illegible]us laissent croire que loin d'être un transfert automatique, les théories acquises pendant la formation sont difficilement transférables à la pratique.

La relation théorie-pratique peut aussi être considérée dans une relation temporelle inverse, c'est-à-dire que la pratique précède la théorie. Une pratique est la source de situations-problèmes qui peuvent être élucidées ou interprétées par un recours à la théorie. Dans ces types de formation

ce serait la pratique qui serait l'élément déterminant des contenus théoriques de formation. La relation pratique-théorie serait alors inductive.

Mais la relation théorie-pratique peut aussi être traitée comme une relation interactionnelle et dynamique. L'analyse d'une situation éducative nécessite aussi bien une considération de ses aspects pratiques que de ses fondements théoriques, faite dans un ordre non prédéterminé, mais plutot dans une relation dialectique.

Le problème classique de transfert serait moins aigu si la relation théorie-pratique était reformulée en termes de relations dialectiques.

4. Transfert-isomorphisme et les stratégies de formation

Dans toutes les expériences de formation, les notions de transfert et d'isomorphisme sont en jeu. Cependant, nous pouvons distinguer plusieurs types de transfert-isomorphisme selon les modèles de formation utilisées. Sans vouloir être trop exhaustif, on peut identifier au moins trois catégories de stratégies.

a). Stratégie favorisant l'«acquisition d'habiletés» (voir tableau a, page 39).

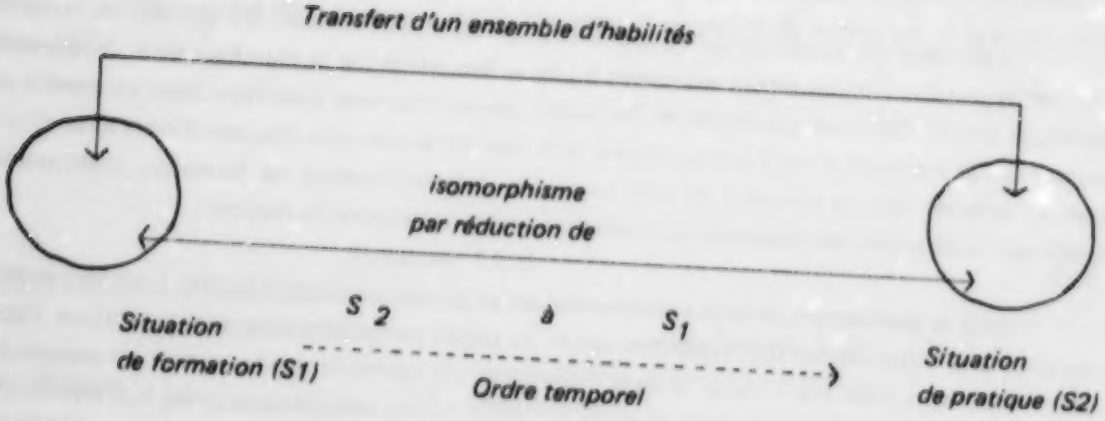
Il s'agit là des habiletés perçues comme nécessaires à la pratique de l'enseignement. Dans la situation de formation, l'objectif principal est alors de développer chacune des habiletés jusqu'à un certain niveau chez le formé. Ce qui est alors objet de transfert à la pratique c'est l'ensemble des habiletés. La stratégie de formation consiste à réduire les aspects de la pratique de façon à former un «mini-monde» dans la formation. Par exemple, dans le micro-enseignement (le terme même nous suggère un «mini-monde»), il y a une réduction dans le temps, dans le nombre d'élèves et dans la matière à enseigner. De plus, dans chaque leçon de micro-enseignement, il y a généralement une centration sur une seule habileté. La structure d'ensemble de ces éléments (temps , élèves, matière, habileté) constitue un isomorphisme d'éléments *par réduction* entre la formation et la pratique. Il reste maintenant à savoir si cette réduction dans le micro-enseignement n'est pas simplifiée à un tel point que le transfert d'une habileté acquise dans une situation simple est difficilement transférable dans une situation complexe comme cela l'est dans la réalité d'une salle de classe. En effet, dans la pratique de l'enseignement, les habiletés ne sont pas isolées les unes des autres ; il existe entre elles des relations complexes et dynamiques. Tout cela pose un vaste problème de recherche pour la stratégie de formation centrée sur l'acquisition des habiletés et soulève une gamme de questions sur le transfert du simple au complexe.

b). Formation par l'approche d'une pédagogie isomorphique (voir tableau b, page 39).

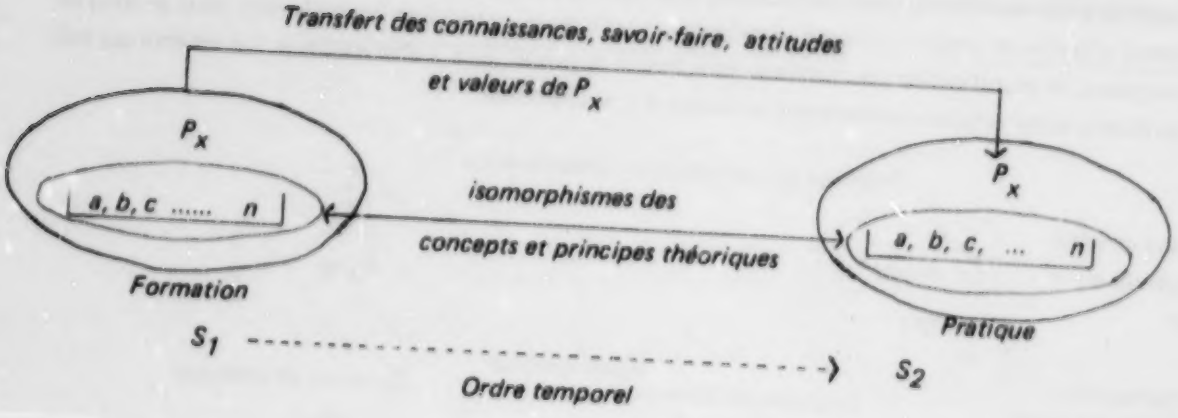
Cette stratégie nécessite que le formateur identifie une pédagogie donnée (pédagogie ouverte, pédagogie de groupe, pédagogie behaviorale, etc..).Pour chacune des pédagogies, il existe des concepts et des principes de base sous-jacents. Les concepts et les principes de la pédagogie choisie deviennent alors le fondement pour l'élaboration d'une situation de formation. Par cette stratégie, on

forme le maître en s'inspirant des mêmes concepts et des mêmes principes que le maître à son tour lui-même utilisera plus tard avec ses propres élèves. La spécificité de la formation différera de la spécificité de la pratique mais les concepts et les principes de pédagogie seront isomorphiques entre les deux situations. Dans cette stratégie de formation, «l'objet» transféré est beaucoup plus que des habiletés simples (comme c'est le cas dans la première stratégie de formation). L'objet transféré, au contraire, est un ensemble complexe de connaissances, de savoir-faire, d'aptitudes et de valeurs conformes à la pédagogie spécifique choisie par le formateur.

a. - Stratégies favorisant l'acquisition d'un ensemble d'habilités



b. - Formation par l'approche d'une pédagogie isomorphique



P_x : une pédagogie donnée

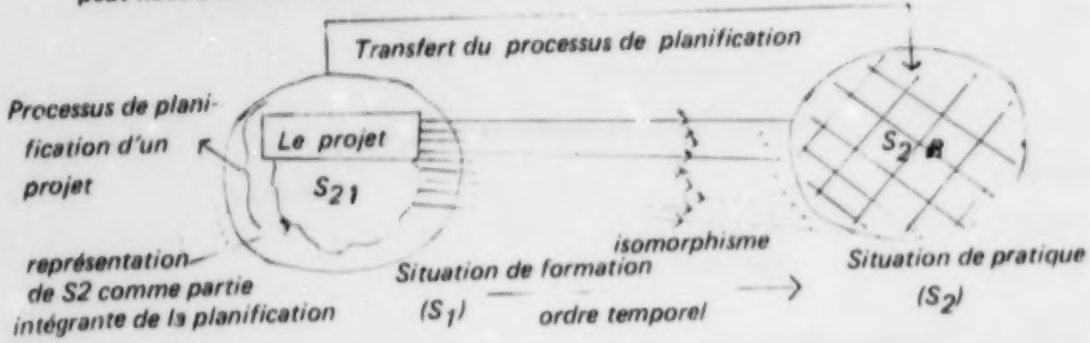
a, b, c, ... n : les concepts et principes théoriques sur lesquels une pédagogie donnée est fondée.

c) La stratégie de formation par le projet

Dans la littérature récente qui porte sur la formation des maîtres, on trouve de plus en plus l'expression «formation par (le) projet». Mais le mot «projet» (1) a un sens si large qu'il y a risque d'inclure presque toutes les stratégies de formation sous sa rubrique. Dans ce travail, nous sommes concernés par les notions de transfert et d'isomorphisme ; nous voulons considérer seulement deux sous-stratégies restreintes de «formation par le projet» dans lequel transfert-isomorphisme semble avoir des significations pertinentes. Nous voulons considérer seulement la stratégie de «formation par le projet» dans le cas où le formé est appelé à planifier (seul ou en groupe) un projet éducatif et où ce travail de planification est conçu comme formateur. Ceci diffère des types de «formation par le projet» où le formé est seulement un participant-récepteur dans un projet conçu par un formateur des maîtres. (2).

La stratégie de formation par le projet peut prendre deux formes. Il s'agit soit de la formation par la planification du projet seulement ou de la formation par la planification et l'expérimentation du projet. Ces deux approches de formation peuvent sembler identiques mais les aspects qui portent sur le transfert et sur l'isomorphisme sont bien différents pour chacune d'entre elles. Il nous faut ici préciser que la première est très commune dans les modèles de formation traditionnelle tandis que la deuxième est beaucoup plus récente comme stratégie de formation.

Dans le premier cas, le formé planifie seul ou en groupe un projet éducatif. Il est fort possible que plus tard, l'application ou l'expérimentation du projet puisse être faite dans la pratique. Cependant, l'extension n'est pas conçue comme étant partie intégrante dont le formateur est responsable. Le but de la formation est de faire acquérir au formé toutes compétences utiles à la planification d'un projet. Celles-ci, une fois acquises, pourront être appliquées ultérieurement dans la pratique. L'objet transféré est le *processus* de planification considéré comme très utile dans la pratique d'enseignement : en effet, le maître aura dans sa classe à planifier des leçons, un programme, un nouveau curriculum, etc. Entre la situation de formation (S 1) et la situation de pratique (S 2) il existe un ordre temporel et un objet de transfert. Cependant, le problème d'isomorphisme entre les deux situations se pose en termes assez particuliers. Par exemple, si dans la situation de formation (S 1) le formé planifie un project éducatif, il est évident qu'il devra prendre en considération tout au long du processus de planification, le contexte dans lequel le projet aura à être appliqué. Le schéma qui suit peut nous aider à mieux comprendre la notion d'isomorphisme.

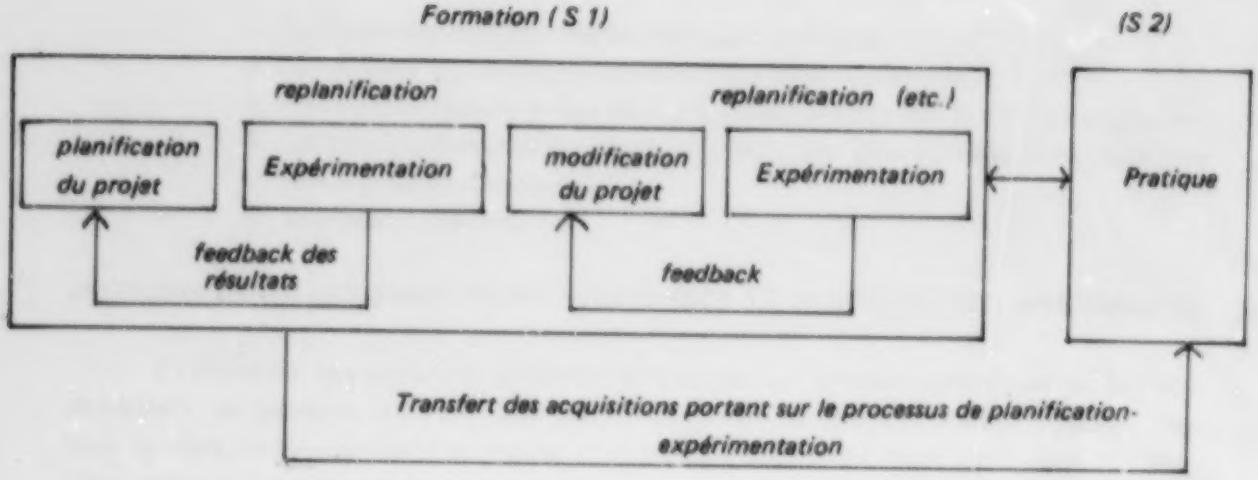


1 (projet) : 1) But que l'on pense atteindre, idée que l'on forme de ce qu'on fera et des moyens que l'on emploiera ; 2) Travail, rédaction préparatoire ; premier état. in Robert

2 C'est dans ce sens que l'expression «formation par le projet» risque d'englober toutes les stratégies de formation.

On peut formuler l'hypothèse que plus la situation pratique réelle S 2 R est isomorphique avec l'image de la situation pratique pendant le processus de planification (S 2 I), plus grande est la possibilité d'un transfert du processus de planification.

La deuxième forme que peut prendre la stratégie de formation par le projet est l'utilisation par le formé du processus de planification et d'expérimentation. Dans une situation de formation, la phase de planification d'un projet est suivie par la mise à l'essai du plan déjà élaboré. Dans la phase d'expérimentation, les résultats obtenus précédemment peuvent servir de «feedback» à la replanification et/ou modification du projet ; celui-ci est ensuite soumis à un autre essai. Cette structure de formation permet un va-et-vient entre la planification et l'expérimentation : ce processus cyclique qu'elle implique caractérise cette stratégie des autres stratégies déjà décrites. En effet, elle vise à aider le formé à acquérir les connaissances et savoir-faire du processus de planification-expérimentation qui sera alors appliqué dans une future situation de pratique. La probabilité que s'effectue un transfert dépend de l'isomorphisme qui existe entre la structure de formation et la structure de pratique.



THÉORIE ET PRATIQUE

INTRODUCTION

Tout processus de formation professionnelle comprend l'acquisition de savoirs et de savoir-faire généralement regroupés sous l'appellation respective de théorie et de pratique. La problématique à laquelle sont confrontés les responsables de la formation découle principalement de la nature et de l'interaction de ces deux composantes. Essentiellement, les concepts de théorie et de pratique correspondent à deux modes d'appréhension tout à fait différents, la théorie étant axée sur la connaissance, la pratique sur l'expérience. Cependant, dans l'implantation d'un programme de formation, théorie et pratique doivent non seulement coexister mais également se trouver des voies d'articulation et d'harmonisation en vue d'engendrer un comportement professionnel optimal. C'est pourquoi la réalisation d'une interaction efficace entre la formation théorique et la formation pratique constitue l'un des problèmes primordiaux de tout processus de formation.

L'adoption d'une ligne de conduite adéquate, face à ce problème est rendue complexe par le grand nombre de facteurs dont elle dépend, la problématique s'étendant aux aspects suivants :

1 - l'ordre de succession des phases théoriques et pratiques ;
2 - l'importance à accorder aux contenus théoriques et pratiques ;
3 - l'orientation différente des formateurs théoriciens et des formateurs praticiens ;
4 - les caractéristiques et les stratégies propres aux diverses institutions impliquées dans le processus de formation ;
5 - les critères d'évolution.

PROBLÉMATIQUE DES FORMATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

La formation des personnels scolaires n'échappe pas aux tensions suscitées par les éléments problématiques énumérés ci-dessus. Quel que soit le modèle de formation adopté, il semble que, dans les faits, la relation entre la théorie et la pratique soulève des expressions d'insatisfaction, surtout de la part des formés, des professeurs et des administrateurs scolaires.

En *formation initiale*, les formés réclament plus de pratique. Ils considèrent les cours théoriques comme inappropriés ou déficitaires ; certains vont jusqu'à souhaiter une minimisation de leur importance. D'autre part les *formateurs théoriciens* prétendent que les étudiants ne peuvent voir immédiatement l'utilité des cours théoriques ; ce n'est que la pratique professionnelle qui pourra leur en révéler la valeur. Le problème de l'adaptation des cours aux besoins réels des futurs enseignants reste entier. Quant aux *autorités scolaires* qui tendent à privilégier l'expérience professionnelle, elles ne perdent pas l'occasion pour souligner leur déception et leur insatisfaction devant les difficultés rencontrées dans leur pratique par un certain nombre de diplômés des centres de formation. Elles les rattachent à une formation trop théorique ne tenant pas compte des réalités scolaires.

En *formation continue*, la critique est aussi aigüe de la part des formés, mais elle porte sur le fait que les Centres de formation ne répondent pas aux problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement dans leur classe. Les administrateurs scolaires vont jusqu'à réclamer la responsabilité en matière de formation continue.

PROBLÈMES D'INTERACTION ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Une sérieuse réflexion sur l'interrelation des divers éléments d'un programme de formation d'enseignants (il s'agit de la formation pédagogique comme telle) devrait permettre de préciser avantageusement toutes les dimensions particulières de la problématique de l'interaction théorie-pratique.

1. Ordre de succession des phases théoriques et pratiques.

On constate qu'il peut exister plusieurs modèles d'agencement des temps consacrés à la connaissance et à la pratique éducative. La valeur du rôle imparti à l'expérience, de même que la référence à telle ou telle théorie sur le transfert des connaissances, influent sur la détermination du modèle. L'antériorité des apprentissages théoriques par rapport aux apprentissages pratiques ou vice versa procède de la référence à deux modèles différents : dans le premier cas il s'agit d'un modèle déductif, dans le deuxième d'un modèle inductif. Mais compte tenu des différences individuelles des formés et des objectifs variés des programmes, il semble qu'un modèle d'alternance de périodes de durée variable réponde le mieux au plus grand nombre de besoins. Les cours théoriques peuvent mieux devenir des éclairages à certaines questions soulevées par la pratique. Ils trouvent plus de résonance chez les étudiants quand ceux-ci sont déjà tant soit peu familiarisés avec la réalité de l'enseignement. D'autre part, la pratique donne l'occasion de vérifier de plus près l'information et les principes présentés dans les cours. Elle peut aussi éclairer sur les aptitudes et les limites personnelles des futurs enseignants.

Il va sans dire que les problèmes relatifs à l'ordre et à l'alternance des phases pratiques et théoriques se présentent avec plus d'acuité en formation initiale qu'en formation continue. Cependant, celle-ci fait l'objet de divers projets de perfectionnement. Les règlements administratifs tendent à inclure différentes clauses garantissant aux enseignants le droit à des périodes de perfectionnement. Le problème de bien ordonner ces temps d'étude et de perfectionnement par rapport à l'évolution de la pratique professionnelle se pose tant aux enseignants eux-mêmes qu'aux administrateurs.

2. L'importance à accorder aux contenus théoriques et aux contenus pratiques dans la formation des maîtres.

La formation des enseignants se distingue des autres formations professionnelles par le fait qu'elle consiste à «apprendre à enseigner» et qu'elle initie à un rôle nouveau dans un milieu déjà connu par les formés. Ces caractéristiques semblent rapprocher les contenus théoriques et pratiques de la formation ; toutefois, la question de l'importance à accorder aux uns par rapport aux autres

demeure une source de tension. Les finalités posées en fonction des attentes d'une société peuvent être des moteurs qui amènent à privilégier les uns plutôt que les autres. Cependant, rares sont ceux qui souhaitent retourner à certains modèles primitifs nécessairement démunis de contenus théoriques suffisants. La démocratisation de l'enseignement et la centration sur l'apprenant multiplient sans cesse le profil et le champ professionnels de l'enseignant. Par conséquent, l'importance relative des contenus théoriques et pratiques de formation varie selon le type d'enseignement visé. Cependant, l'harmonisation de ces deux contenus doit être vérifiés constamment à la lumière des exigences individuelles du processus de formation.

3. Orientation des théoriciens et des praticiens qui participent au programme de formation.

De par leur cheminement et leurs aspirations professionnelles, les différents formateurs avec lesquels le futur enseignant vient en contact n'ont ni les mêmes schèmes de référence ni les mêmes préoccupations principales. Les dispensateurs de la théorie ont une perspective moins limitée, moins immédiate et moins concrète que celle des superviseurs de stages ou des maîtres d'application. Dans quelle mesure ces différences contribuent-elles à renforcer chez le formé la dichotomie théorie-pratique ? Si l'articulation de la théorie et de la pratique doit s'effectuer, le rapprochement doit-il se faire de la part des théoriciens ou des autres ? Ces quelques questions démontrent la complexité des solutions à élaborer. Le problème est d'autant plus critique qu'il relève de mentalités et d'attitudes longuement cultivées et profondément ancrées.

S'il est vrai que la qualité des aspects théoriques et pratiques de la formation d'un enseignant semble présupposer la polarisation de l'orientation même des formateurs, il n'en reste pas moins vrai que la réussite du processus de formation requiert une interaction dynamique de ces différents aspects. Des tentatives de conciliation se font sentir et les centres de formation engagent des professeurs théoriciens doublés de praticiens ou encore des praticiens détachés de leurs fonctions temporairement.

4. Institutions impliquées dans le processus de formation.

L'intégration de la théorie à la pratique est rendue difficile du fait que généralement la formation pratique se déroule dans le milieu scolaire et la formation théorique à l'université ou dans le centre de formation. Ces deux institutions comportent non seulement des lieux et des espaces différents, mais aussi des modes d'administration et de fonctionnement différents, et de ce fait accentuent plutôt que minimisent la séparation entre la théorie et la pratique.

Les stages ne se font pas toujours dans les conditions souhaitées et, par conséquent, ne comportent pas, tel que prévu, la complémentarité et la suite à l'enseignement théorique. Les problèmes posés aux responsables de la planification et de l'organisation des étapes pratiques sont nombreux : volonté et capacité du milieu d'accueil de prendre en charge des stagiaires ; choix des maîtres d'application et des superviseurs ; établissement de plages horaires réservées aux stages scolaires ; détermination des dimensions de la relation triangulaire, maître d'application, professeur universitaire et stagiaire ; clarification des rôles et des tâches de chacun de ces derniers.

L'engagement, par les institutions de formation, d'enseignants détachés temporairement de leurs fonctions, peut atténuer, dans certains cas, les risques de tension entre les milieux concernés et contribue à une meilleure harmonisation des composantes théoriques et pratiques d'un programme de formation. Dans le cas de formation continue, des solutions plus radicales peuvent provenir du milieu scolaire lui-même qui prend en charge le perfectionnement ou le recyclage des enseignants déjà qualifiés.

Toutefois, la séparation des lieux de formation appelle un partage des responsabilités. De la nature de ce partage peut dépendre, dans une large mesure, pour le stagiaire en formation, l'intégration de ses connaissances et de son expérience.

5. Critères d'évaluation .

Qu'il s'agisse de rendement des étudiants-maîtres ou de l'efficacité du programme de formation ou de l'à-propos de l'acte professionnel, la sélection des critères d'évaluation ne peut qu'amplifier la distinction entre les composantes théoriques et pratiques de la formation et ainsi aggraver les problèmes d'articulation de ces deux catégories d'éléments. Le problème réside dans le besoin de maintenir l'équilibre entre les critères théoriques et les critères pratiques afin d'assurer la relation interactionnelle qui est fondamentale à la structure d'ensemble que constitue la formation.

La problématique de la théorie et de la pratique est non seulement liée aux choix des critères mêmes d'évaluation mais aussi à la perspective de ceux qui ont à utiliser, à interpréter et à appliquer ces critères, ainsi qu'au lieu et au moment où se fait l'évaluation. Des distinctions et des adaptations s'imposent selon qu'il s'agit d'évaluation formative ou sommative, de formation initiale ou continue. Mais dans tous les cas, le feedback peut éclairer sur les ajustements nécessaires pour corriger les lacunes ainsi repérées.

CONCLUSION

La coexistence de la théorie et de la pratique dans tout programme de formation est nécessaire mais non suffisante. A moins d'une interaction féconde entre ces deux pôles d'apprentissage, la formation d'un enseignant risque d'être anémiée et désaxée. Des efforts à tous les niveaux sont nécessaires pour assurer le mieux possible la dynamique essentielle à la complémentarité de ces deux composants, dans une perspective de besoins aussi bien immédiats qu'à long terme.

LA DEMANDE DE FORMATION

En matière de formation initiale ou continue, les conditions d'accès à la formation sont d'une importance capitale. S'agit-il d'un choix et d'un engagement personnel de l'intéressé ? Celui-ci est-il désigné et par qui ? Est-ce un droit pour chacun ou existe-t-il une planification , voire un contingentement de l'accès aux actions organisées ? Autant de questions dont les implications ne peuvent être éludées, ni par les formateurs, ni par l'institution de formation.

Les pratiques de formation des adultes ont fait émerger la *notion de demande*. Recueillir, entendre, susciter, traiter la demande (ou les demandes) : divers moments du processus pédagogique sont analysés dans ces termes.

La notion de demande permet le dépassement de l'imposition d'une formation prédéterminée et passe-partout (quant au temps de la formation, aux contenus, aux modalités pédagogiques).

LA PRISE EN CONSIDÉRATION DE LA DEMANDE

Traditionnellement, ce sont les objectifs de l'institution employeuse qui sont déterminants tant en ce qui concerne la politique de formation que les procédures pédagogiques. L'organisation de formation définit son projet et le met en œuvre à partir de la commande de l'employeur qui définit le profil des fonctions auxquelles il s'agit de préparer et les critères d'évaluation du personnel formé.

La prise en considération des demandes des «formés» déplace le centre de gravité de la formation. Sur le plan scolaire déjà, la pédagogie active avait opéré un renversement dans ce sens en recourant aux notions de *besoins* ou *d'intérêts* de l'enfant. La pédagogie des adultes a repris ces notions et tenté de construire sa programmation à partir d'une analyse des besoins et des aspirations des personnels concernés. Mais la notion de besoin est loin d'être claire, les besoins détectés sont ceux que filtre la grille d'analyse utilisée, si bien qu'un dispositif de formation conçu pour satisfaire les besoins supposés d'une catégorie aboutit à une imposition d'autant plus contraignante qu'elle se prétend fondée sur une connaissance objective des personnels en formation (1).

La formation des enseignants est un cas particulier de formation d'adultes, du moins en ce qui concerne la formation en cours d'emploi. Comme dans les autres cas, l'expérience professionnelle favorise la désignation de problèmes précis rencontrés dans la pratique à partir desquelles une demande de formation peut se formuler avec pertinence, même si ce n'est pas toujours avec facilité.

En ce qui concerne la formation initiale, la demande est souvent une demande de certification plutôt qu'une demande de formation. Ou encore une demande de recettes, de techniques ou de formules qui permettent de se défendre contre l'angoisse d'affronter des situations inconnues. Mais on peut reconnaître derrière ce genre de démarches formelles une demande potentielle de formation et assigner comme l'un des buts de la formation initiale le mûrissement de cette demande et l'entraînement à sa formulation.

(1) Voir : Éducation permanente, n. 34 et 35.

LES PIEGES

La notion de demande réfère au sujet, à ses désirs, à ses attentes, énoncés par lui dans une transaction avec l'instance de formation. Elle implique une négociation que l'on peut considérer sous deux aspects :

– négociation tendant à l'ajustement de l'offre et de la demande. La dénotation est d'ordre économique. Ce n'est pas seulement une analogie si l'on pense au développement du marché de la formation continue ;

– négociation tendant à la régulation des demandes et des réponses dans la situation de formation. La dénotation est d'ordre psychologique, voire psychothérapique. Elle renvoie à une problématique d'autonomisation telle que l'a développée Carl Rogers avec la notion de non-directivité. Le postulat est que le changement personnel (appropriation d'attitudes, de savoir-faire, ou de connaissances) n'est possible que si le sujet n'escompte plus une réponse appropriée à sa demande et se trouve mis en demeure de fixer lui-même les objectifs de sa démarche et d'explorer les ressources disponibles pour l'accomplir. Poussé à l'extrême, cette voie conduirait à l'idée d'une *auto-formation* qui abolirait la médiation du formateur en le réduisant à l'état de distributeur de réponses à des demandes ponctuelles.

Paradoxalement, l'importance accordée par le formateur à la formulation de la demande de la part des «formés» qui est justifiée idéologiquement par le souci de garantir leur autonomie et leurs intérêts recèle des risques de manipulation et de renforcement de la position dominante du formateur :

– l'expression des besoins articulés en une demande de formation n'est pas directement possible : outre les obstacles conceptuels, psychologiques, institutionnels, les candidats à la formation ont rarement analysé, encore moins problématisé leur vécu professionnel et personnel ;

– ce qui s'exprime au départ est vague ou stéréotypé. Les demandes susceptibles d'être satisfaites à court terme et à peu de frais (connaissances synthétisées, recettes techniques) sont prépondérantes ;

– la pratique systématique de l'analyse initiale des demandes rejette le formé dans une zone de non-savoir où lui échappe jusqu'à la pertinence de la demande qu'il est porté à formuler ;

– les objectifs de l'institution tendent à être écartés ou dissimulés ;

– les formateurs sont portés à faire prévaloir plus ou moins habilement leurs propres objectifs de formation en sélectionnant plus ou moins consciemment les demandes qui y correspondent.

Aussi peut-on dire que l'action de formation axée sur la demande des formés place le formateur dans une alternative imaginaire qui pervertit le processus dans lequel il s'engage avec des «formés» :

– soit il croit et laisse croire à la toute-puissance de l'instance de formation qui serait susceptible de répondre à n'importe quelle demande (alors qu'en fait la demande adressée à un organisme est déjà surdéterminée par l'offre explicite ou implicite qu'il représente),

– soit il fait l'aveu de l'impuissance du formateur dont le désir et la compétence ne pourraient jamais être en correspondance avec les demandes des formés. Le refuge est alors dans le mythe de l'autoformation.

FONCTION DE LA DEMANDE DANS LE PROCESSUS DE FORMATION

Si la centralisation sur la demande conduit à déréaliser le processus de formation, ce n'est pas à dire que la demande ne soit pas un élément essentiel de ce processus. Il n'y a formation que dans l'espace ouvert par *l'écart entre la demande et la réponse* qui lui est faite. Le processus formatif s'engage par un type de réponse qui interroge ou déborde la demande formulée, spécialement en s'efforçant de faire apparaître les aspects implicites de cette demande. La réarticulation de la demande peut alors donner lieu à une nouvelle réponse (ou à des nouvelles réponses) qui réinterroge la demande, et ainsi de suite.

La dynamique de la formation réside dans cet approfondissement : le repérage des demandes explicites (par exemple demandes de recyclage, de perfectionnement, d'informations etc...) et leurs liens avec les demandes implicites de reconnaissance sociale, de sécurité ou d'amour.

L'analyse de la demande suppose corrélativement l'analyse de l'offre de formation, des conditions dans lesquelles elle a été élaborée, des termes dans lesquels elle est énoncée, des ouvertures et des limites qu'elle dispose. Il n'y a en effet jamais de demande qu'en rapport avec une offre plus ou moins explicitement formulée. La demande est donc déjà orientée et modulée par la nature et l'origine de l'offre qui l'a suscitée.

A noter que cette dialectique se développe non entre deux, mais entre trois pôles : le formé, le formateur et l'institution (l'institution de formation et/ou l'institution employeuse). Elle est source de tensions fécondes dans la mesure où les projets respectifs des partenaires s'affirment avec fermeté, tout en faisant place à l'expression des autres.

Ainsi la demande et l'offre ne sont pas seulement les préalables d'une action de formation : leur réajustement permanent est constitutif de la formation. Il implique un effort de clarification portant d'une part sur les désirs, les attentes, les représentations des formés, d'autre part sur le fonctionnement de l'institution. Toutes les formations professionnelles (et particulièrement celles qui concernent les professions sociales et éducatives) ne sont que des modélisations si elles ne comportent pas cette double analyse, analyse de soi et analyse institutionnelle sans lesquelles il n'y a pas de choix personnel et responsable.

AUTONOMIE DE LA FONCTION DE FORMATION

INTRODUCTION

Quel que soit le secteur d'activités et à quelque niveau que nous soyons placés, nous avons tendance à poser à titre de postulat la nécessité de l'autonomie pour assumer nos responsabilités professionnelles de façon satisfaisante et valorisante.

Il est facile de faire cette constatation dans le domaine de l'éducation lorsqu'on examine les revendications les plus persistantes des principaux acteurs, qu'il s'agisse des individus ou des organismes. Ainsi l'on se trouve finalement toujours devant la même tension, devant le même équilibre à retrouver entre la centralisation justifiée par des arguments de coordination et de meilleure planification des ressources et l'autonomie présentée comme indispensable pour assurer l'engagement personnel, la responsabilité, la qualité du service professionnel.

Cette question de l'autonomie professionnelle appliquée aux formateurs de maîtres se complique du fait que l'éducation est aussi une fonction sociale, un «service social» nécessairement soumis à des impératifs politiques, économiques et sociaux. Poser la question de l'autonomie de la fonction de formation oblige donc à analyser les niveaux de responsabilité à l'intérieur du système national d'éducation en plus des exigences inhérentes à l'accomplissement d'une tâche professionnelle qui, elle, se vit dans des relations personnelles. En d'autres termes, il faut prendre de front la relation complexe et délicate de la fonction éducative – et donc de la formation des maîtres – à la société ; cette relation implique à la fois une dépendance de fait, du moins dans la plupart des sociétés et une distanciation à conquérir, du moins dans un bon nombre d'entre elles.

La formation des maîtres sera tributaire des options et des convictions qu'une société aura développée en regard de cette problématique. L'éducation des membres d'une société donnée est devenue une responsabilité politique dans les sociétés modernes ; on sentira le besoin, en contrepartie, de la rendre en même temps ouverte aux objectifs personnels de développement que voudraient y poursuivre ses usagers. La même remarque peut être transposée à la formation des maîtres.

L'autonomie de la fonction de formation, tant au plan des formateurs que des institutions, est la plupart du temps posée, avons-nous dit, comme postulat. Cependant, elle est par ailleurs souvent présentée naïvement et revendiquée sans nuance ou sans limite.

L'autonomie complète en matière de formation est un mythe qui ne peut résister à l'analyse non plus qu'au test de la réalité. En effet, comment ignorer les contraintes, inéluctables il faut bien l'avouer, qui sont celles de toute organisation publique dès que cette entreprise doit s'inscrire dans un ensemble social comportant ses règles, ses normes, sa cohérence et ses priorités. La fonction de formation appelle aujourd'hui une dimension économique, sociale et politique qui entraîne une certaine dépendance des acteurs et des institutions du système d'éducation à l'égard de l'Etat. L'Etat,

en effet, assume la responsabilité des grandes orientations et des politiques générales du service d'éducation,une bonne partie sinon la totalité de son financement, la coordination des multiples évènements qui le composent et impose un bon nombre de règles du jeu qui régissent son fonctionnement.

Ces contraintes inévitables en bonne part peuvent bien sûr prendre des formes variées selon les milieux et les époques. Elles entraînent toujours des conséquences importantes sur les relations entre les divers paliers de responsabilité du système et sur les conditions de travail faites aux formateurs qui œuvrent dans le système. Elles soulèvent, de ce fait, la question des raisons invoquées à l'appui de la revendication d'autonomie, du minimum vital d'autonomie à préserver et de ses conditions de possibilité.

Nous nous proposons de traiter ici successivement (I) des relations entre les divers points d'articulation du système d'éducation et (II) de l'autonomie nécessaire de la fonction de formation.

I. – LES DIVERS POINTS D'ARTICULATION DU SYSTEME D'ÉDUCATION

– Les institutions et les instances du système d'éducation

L'autonomie institutionnelle dans la formation des personnels enseignants représente sans doute l'un des points capitaux de la dialectique qui s'établit entre les divers paliers de responsabilité du système d'éducation et les formateurs de maîtres eux-mêmes. En effet : «toute organisation ou sous-système social est doté, vis-à-vis du système global, d'une certaine autonomie tenant à son histoire, aux intérêts qu'il représente et aux fonctions qui sont les siennes» (1). Certes, il s'agit là, d'une autonomie relative ; un système d'éducation est nécessairement tributaire du système social dans lequel il s'inscrit. Même à l'intérieur du système d'éducation, il est indispensable de bien délimiter les seuils de responsabilité ,et partant ,les marges de manœuvre qui reviennent à chacun, organisme comme individu.

Ainsi, en posant la question de l'autonomie institutionnelle en matière de formation et même de perfectionnement des maîtres, on est amené à interroger tour à tour le pouvoir, la liberté et l'initiative de chaque instance qui participe à cette formation et à ce perfectionnement.

– Centralisation et décentralisation

En somme, il convient de clarifier les juridictions respectives de l'Etat, des universités (prises individuellement ou comme faisant partie d'un réseau), des facultés ou départements visés, des syndicats et/ou associations professionnelles d'enseignants, des organismes et établissements d'enseignement qui seront les employeurs des maîtres en formation et finalement des formés eux-mêmes.

Plus radicalement, compte tenu du degré de latitude dévolu à chaque instance, il s'agit de poser la question de la décentralisation opposée à la centralisation. Cette opposition qui peut se situer sur quelque point d'un continuum ne saurait prendre sens et forme sans référence au projet de société, explicite ou implicite, qui exprime une conception de vie et qui départage ainsi des pôles de décision et des responsabilités.

(1) Jacques Fournier - Politique de l'éducation, Paris, Seuil, 1971, pp. 57-61.

Il n'est, en effet, aucune société qui puisse se désintéresser de la fonction éducative pour peu que cette société se préoccupe de son avenir. En conséquence, la formation de ceux qui auront à jouer un rôle prépondérant dans l'éducation des citoyens importe au plus haut point aussi bien à l'Etat qu'à l'ensemble de la société et particulièrement aux usagers des services d'éducation.

Toutefois, il ne s'agit plus uniquement d'intégrer les jeunes dans un système donné. La plupart des novateurs reviennent sans cesse sur l'importance de développer l'imagination et la créativité, d'enseigner à «apprendre à apprendre» et de préparer les jeunes à vivre dans une société en constante évolution. Le débat se situe au moins à trois niveaux quand il s'agit de réformes à opérer dans le domaine des actions de formation. Soit que l'on vise à mettre sur pied des plans de formation en tenant compte du système existant, soit que l'on veuille adapter le système de formation aux exigences du monde actuel, soit enfin que l'on cherche à réviser de fond en comble le système éducatif.

Posée dans cette perspective, la question renvoie à l'engagement et à l'aspiration, à la tolérance ou au refus qu'une société donnée entretient face au changement. Nous sommes ainsi au cœur du débat sur le rôle politique de la fonction de formation au regard de la société qui la fait exister et face à laquelle elle doit prendre ses distances de libre critique.

– Pouvoir et autonomie respectifs des instances

Parler d'autonomie institutionnelle,c'est d'abord parler de la marge de liberté et d'initiative qui est celle des établissements de formation et de perfectionnement des maîtres vis-à-vis l'Etat qui souvent donne naissance juridique à ces établissements et presque toujours en finance le fonctionnement du moins en grande proportion. Prenant appui sur le financement qu'il assure et partant sur la responsabilité qui est sienne face au public, l'Etat démocratique exercera son pouvoir et fera sentir sa présence d'une façon plus ou moins insistante selon sa conception de l'éducation, de son rôle de coordination et de distribution équitable des deniers publics, et de ses visées politiques. C'est principalement à ce niveau que l'on décide des contenus de formation et des règles de certification ; ce qui met en évidence l'articulation étroite existant entre le politique et le pédagogique.

Parler d'autonomie institutionnelle,c'est aussi parler de la marge de liberté et d'initiative qui est celle de l'instance responsable de la formation et du perfectionnement des maîtres à l'intérieur de l'université, là où c'est le cas, et à l'intérieur du réseau des établissements universitaires là où existe un tel réseau. Il arrive que les règlements universitaires, appliqués à toutes les facultés,constituent des handicaps à un service adapté aux besoins de telle ou telle clientèle.

Parler d'autonomie institutionnelle nous conduit encore à considérer la marge de liberté et d'initiative qui est celle du formateur ou du groupe de formateurs de maîtres aussi bien vis-à-vis son employeur universitaire que vis-à-vis le syndicat ou l'association professionnelle des enseignants. Cette marge de liberté ne saurait être sous-estimée : l'influence des options politiques de l'employeur sur l'action du formateur peut être déterminante au plan de la créativité et de l'implication personnelle.

Parler d'autonomie institutionnelle nous amène enfin à considérer les relations qui existent (ou n'existent pas) entre les instances de formation des maîtres et les organismes et établissements d'enseignement qui voudront de plus en plus avoir droit de regard sur la formation de ceux qu'ils emploieront. C'est une réalité qui se confirme notamment dans les pays où l'État n'est pas le seul employeur de tous les maîtres, à tous les niveaux. Les organismes «employeurs» en viennent à développer des attentes au regard de la formation qui ne sont pas toujours d'accord avec les visées du pouvoir central. Cette situation conflictuelle peut conduire le formateur soit à un état de dépendance soit à un état de contestation ; il le place de toute façon dans une situation de tension.

Reste à considérer la liberté et la responsabilité du maître lui-même en formation. Quelle marge d'autonomie le système de formation et de perfectionnemen. des maîtres laisse-t-il aux convictions, aux aspirations et à la conscience professionnelle du formé ? Le futur maître ou l'enseignant en situation de perfectionnement doit se situer par rapport à ses formateurs, à l'établissement de formation des maîtres qu'il fréquente, à l'Etat dans la mesure où celui-ci influence les programmes et les contenus. Il aura de plus à se situer face à son employeur éventuel, face aux parents, et surtout face aux enfants et aux étudiants auprès desquels il exercera ses fonctions. C'est là toute la question de l'autonomie de la fonction de formation.

II. – L'AUTONOMIE NÉCESSAIRE A LA FONCTION DE FORMATION

Une tendance très nette semble se dégager des nombreux programmes de formation de maîtres que nous avons analysés : il faut accorder aux institutions de formation, au dire des formateurs eux-mêmes, le plus d'autonomie possible afin de ne pas restreindre la créativité, le sens de l'innovation, en un mot l'activité éducative chez les formateurs. En effet, si le pouvoir central exerce un droit de regard absolu sur les programmes et les moyens de formation, il peut arriver et il arrive trop souvent que les formateurs s'en tiennent aux programmes «établis une fois pour toutes» nuisant en quelque sorte à la mise en place de nouvelles modalités plus adaptés aux besoins du m au et des formés.

La fonction de formation revêt un caractère fort complexe, sans doute beaucoup plus complexe qu'auparavant. Elle exige, pour se développer, une marge d'autonomie beaucoup plus grande étant donnée la polyvalence de la société dans laquelle nous vivons. Elle peut, dans un contexte rigide et modélisant, se résumer à former des «techniciens conservateurs» qui attendront toujours les décisions du pouvoir avant d'agir. En d'autres termes, il devient illusoire de croire à une innovation dirigée entièrement par le pouvoir. Le novateur ne pourra poursuivre son travail d'éveil sans une marge de manœuvre qui le libère de directives trop contrôlantes. Une telle position ne signifie pourtant pas que le pouvoir ne puisse collaborer étroitement avec les novateurs. Elle vise plutôt à clarifier les rôles respectifs, les rapports qui existent de facto entre les instances dont nous avons, dans un premier temps, délimité les terrains au plan théorique (Partie I). Dans ce domaine comme dans bien d'autres, il ne saurait être question pour l'une ou l'autre des instances concernées de faire cavalier seul ; il ne saurait y avoir de formation ni d'acquisition du savoir sans collaboration, sans participation.

En outre la plupart des programmes de formation visent, dans leur essence, à un développement intégral de l'homme, à un enrichissement psychologique et sociologique continu. De tels objectifs sont fort louables bien que très généraux ; ils ne pourraient toutefois être atteints dans un contexte de contrainte, de contrôle, de programmes imposes par quelque autorité, fût-elle la mieux intentionnée du monde, qui se situerait hors du champ de la formation dans une espèce de cerveau directeur non innervé par la base. Dans de telles conditions, l'individu n'accordant jamais son adhésion de façon franche et entière, est porté à se fermer, à rejeter toute forme d'autorité.

Ainsi, si nous considérons certains systèmes d'éducation hypercentralisés qui déterminent un «programme» d'étude et de formation (parfois jusque dans le moindre détail) et «vérifie» ou «contrôle» par la réussite à l'examen, il advient que la formation des personnels enseignants ou scolaires fasse également l'objet de directives très étroites et de contrôles non moins minutieux. Dans un tel contexte, les responsables de la formation des maîtres, les formateurs, s'essoufflent à remettre sans fin sur le métier des pratiques avec lesquelles ils ne sont pas d'accord. La formation, la fonction de formation, se déroulent alors dans un tissu de contradictions.

D'une part, l'État déclare son intention de remettre aux responsables au plus bas niveau de la hiérarchie le soin de sa propre formation, se prononçant parfois de façon bruyante en faveur de l'autogestion pédagogique, et d'autre part, continue à diriger de façon occulte les opérations de formation. Une telle rupture entre le discours et les faits ne peut que nuire à la fonction de formation qui, comme toutes les fonctions, a besoin d'un climat de transparence et d'ouverture pour se réaliser pleinement, pour donner tous les fruits qu'on est en droit d'attendre d'elle.

Ces limites à la fonction de formation ne sauraient nous laisser indifférents, surtout si nous tenons compte du fait que la fonction de formation évolue de plus en plus vers la relation d'aide et qu'elle s'avère dépendante du contexte dans lequel elle se situe. Qui dit fonction dit également relation à un système. Ce n'est pas sans raison que l'on reconnaît davantage aujourd'hui la nécessité de «penser» la formation des personnels enseignants (et scolaires) dans toute révision des systèmes scolaires.

En revanche, au chapitre de la liberté de fonctionnement, il ne faut point négliger l'attitude «prétexte» qu'affichent certains formateurs se disant constamment brimés. De façon générale, la marge de liberté de l'acteur dans un système donné est beaucoup plus large qu'on ne le reconnaît. Il faut de toute nécessité prendre en compte la «capacité de s'autodéterminer» que possède chaque formateur. Autrement, nous nous trouvons face à une attitude «vindicative» qui brouille les relations entre le décideur et le formateur, entre le formateur et le formé lui-même vivant en contrecoup les «démêlés» de ceux qui ont pour tâche de favoriser son plein épanouissement.

Effectivement, les formateurs devraient apprendre le plus tôt possible à «utiliser» la marge de manœuvre que tout système, fut-il le plus contraignant, laisse de par sa nature même à ceux qui en font partie. C'est ainsi qu'ils éviteront les deux pièges qui les guettent : la dépendance presque absolue et la contestation perpétuelle qui l'une comme l'autre conduisent le plus souvent à l'impuissance ou à la stagnation.

D'autre part, et c'est là un point capital, le formateur n'est pas seulement un transmetteur, il est aussi d'abord et avant tout un «éveilleur», un facilitateur. Ici encore, une question cruciale se pose : comment peut-il dans le contexte d'une société à voie unique, fermée, jouer son rôle authentique , accomplir sa véritable fonction ?

Le contexte dans lequel se situe l'ACTION du formateur mérite une attention tout à fait particulière, en cas contraire sa fonction (son intervention) est dès le départ vouée à l'échec.

Tout système scolaire qui se réclame de la démocratie doit accepter les règles du jeu et, par le fait même, reconnaître la nécessité de s'ouvrir à plusieurs voies de formation. Autrement le formateur peut se sentir littéralement «pris au piège» du système et n'être plus que le reproducteur d'un modèle unique.

Cette difficulté ne doit pas être minimisée : le formateur, pour exercer son rôle de «transformateur» doit pouvoir être en mesure d'exercer pleinement sa fonction. Cette fonction, nous la voyons réalisée dans certains modèles avec tout de même des difficultés qu'il ne faut pas non plus ignorer. Toute innovation se situe plus ou moins en «réaction» à un système et, par là, elle peut déranger l'ordre établi, elle peut troubler les administrateurs et même les collègues installés dans la routine du quotidien.

Par ailleurs, nous l'avons précédemment souligné, la question d'autonomie est nécessairement une question politique. Elle met en perspective la relation au pouvoir. En d'autres termes, la fonction de formation ne saurait être neutre, aseptisée. Une bureaucratie lourde, centralisatrice, qui ne parvient pas à laisser son pouvoir en partage aux autres niveaux de décision, conduit nécessairement à un durcissement des positions de part et d'autre ; une bureaucratie allégée, par contre, permet un meilleur fonctionnement du formateur et cela au profit du formé lui-même.

En effet, tout système d'éducation, pris dans son ensemble, exerce une influence considérable sur la relation existant entre le pouvoir, le formateur et le formé. Le formateur, au cours de ces dernières années surtout, n'accepte plus d'être un simple médiateur entre le pouvoir et les formés. Il remet en cause son action de formation, il s'interroge, bref il commence à prendre conscience des exigences psychologiques et sociologiques de la formation et de l'acquisition du savoir.

Disons sans ambage que la fonction de formation nécessite, exige, une marge de manœuvre assez grande, suffisante, pour se réaliser pleinement. Cette marge de manœuvre doit s'exerce au plan

1) des OBJECTIFS poursuivis dans l'entreprise de formation,
2) des STRATÉGIES de formation comme telles et,
3) des MODES D'ÉVALUATION.

Ces divers éléments font partie d'un ensemble, d'un tout indissociable. On comprend mal, en effet, comment une société dite «démocratique» et se déclarant telle, puisse exclure les formateurs de l'un ou l'autre de ces niveaux de l'action formative. De plus, la participation à la décision fait elle-même partie de la formation des formateurs. Elle s'imbrique dans cette tendance que plusieurs psychologues

appellent le «courant démocratique» faisant alors allusion à la trilogie «autoritaire-anarchique-démocratique» souvent décrite (1).

Si jusqu'ici nous avons parlé d'autonomie nécessaire, cela ne signifie pas que le principe de hiérarchie doive pour autant être nié. L'organisation de l'exercice des responsabilités demeure une base essentielle de l'efficacité de l'action. Les formateurs ne peuvent faire fi de l'existence de l'autorité, leur rôle ne se résume pas à la seule action. D. Hameline fait remarquer fort justement que :

«Le formateur, c'est trop évident, n'est pas qu'acteur. Ses pratiques sont toujours négociées avec les assignations de l'institution ou du système, toujours imprégnées de l'idéologie qui les rend plausibles. Mais cette reconnaissance de l'assignation et de la plausibilité ne conduit au fatalisme sociologique que les idéalistes impénitents en qui survit la nostalgie manichéenne des situations pures. Or le pédagogique ne connait jamais ces dernières, pas plus que ne les connait jamais la politique. Celui qui passe son temps à se soupçonner d'être «eux», ou «récupéré», ou «manipulé», comme on dit, celui-là est en définitive le plus «eux», car, durant ce temps-là, il n'a rien fait. Le soupçon est indispensable. Mais pas la paralysie dans les faux problèmes » (2).

CONCLUSION

Ce rapide tour d'horizon des relations existant entre les divers points d'articulation du système d'éducation et de l'autonomie nécessaire à la fonction de formation nous conduit à une dernière réflexion : la fonction de formation requiert, pour s'exercer au mieux, à la fois de la souplesse au niveau du pouvoir central et de l'initiative au niveau du pouvoir local ; en somme, une autonomie de plus en plus grande, une prise en charge par les formateurs de leur propre destin. Car, nous l'avons vu, les exemples ne manquent pas pour nous rappeler que là où la fonction de formation est trop dépendante du pouvoir central, les innovations se raréfient ou sont vite récupérées, pour ne pas dire annihilées. Il n'y a plus de place que pour le conformisme et la répétition. Par contre, là où le pouvoir central adopte une attitude de souplesse, les innovations se multiplient et la fonction de formation exerce un rôle de sensibilisation et d'ouverture qui assure à tout le système d'éducation un fonctionnement optimal.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

(1) Voir notemment l'exposé critique des travaux de F. Bourricaud qui fondent cette trilogie. Cité par Olivier Cotinaud. Groupe et analyse institutionnelle, Socioguides, Paris, Centurion, 1976. p. 27.

(2) Cf. Préface de l'ouvrage de Philippe Kaeppelin. Pratique de l'autogestion éducative, le stage de formation pour adultes, Paris, Resma, «le fait humain», 1974, p. 10.

L'ÉVALUATION

L'évaluation est devenue la «tarte à la crème» de la formation. On dit sans cesse qu'il faut évaluer, qu'il faut connaître les résultats de l'action de formation, qu'il ne peut y avoir de formation sans évaluation ... Une abondante littérature s'interroge sur les instruments, les pratiques, les objectifs et l'idéologie de l'évaluation. L'évaluation est partout présente, et traverse tout le champ de la formation, mais en même temps elle demeure fuyante, insaisissable.

Il est donc nécessaire de définir une notion aussi obsédante. Seulement très vite les difficultés surgissent : tantôt les définitions proposées paraissent rigoureuses et opératoires, mais aussi restrictives et ne couvrant pas tout le champ de la formation, tantôt elles sont larges et compréhensives, mais floues et peu opératoires.

Par exemple si on prend la proposition suivante : «L'évaluation se caractérise comme jugement sur le résultat d'une mesure. Par rapport au concept de mesure, qui s'applique à la collecte des données sur une ou plusieurs dimensions de l'objet étudié, à l'aide d'un instrument approprié, le concept d'évaluation désigne un jugement et l'interprétation que l'on donne de la qualité ou de la valeur de l'objet étudié, dans une perspective opérationnelle de prise de décision». Certains vont trouver cette proposition trop étroite et d'autres trop imprécise. C'est que «mesure», «collecte des données», «dimensions de l'objet», «instrument approprié», peuvent désigner des réalités bien différentes. Mais pourquoi tant de difficultés ?
Peut-être parce que l'évaluation est une notion complexe, insuffisamment analysée et élucidée, mais aussi sans doute parce qu'elle apparaît comme le lieu crucial de la formation, qu'elle est ressentie à la fois comme insupportable et nécessaire, et qu'elle engendre mythes et fantasmes trop facilement négligés, parfois niés ou au contraire surestimés.

I. — LES ÉLÉMENTS OPÉRATOIRES DE L'ÉVALUATION

L'essai de définition n'est peut-être pas une bonne voie d'accès vers une problématique de l'évaluation. Mieux vaut sans doute tenter une analyse visant à explorer les questions incontournables : Qui évalue ? Qui est évalué (ou quoi) ? Pourquoi / pour quoi et comment ? On trouvera en annexe une sorte de check list qui veut pointer, à partir de ces questions fondamentales, les éléments opératoires nécessaires à l'investigation.

Seule une analyse aussi précise et aussi complète que possible de chacune de ces composantes peut permettre de construire une problématique pertinente, à condition qu'un effort simultané soit fait de mise en relations systématiques de chaque élément avec tous les autres. Apparaissent alors des réseaux d'inter-relations qui prennent sens comme système. A son tour chaque système d'évaluation doit être référé au système de formation qui l'intègre ou qu'il intègre - pour exprimer de façon plus ou moins explicite, plus ou moins cohérente et plus ou moins achevée une véritable théorie de la formation.

1.1. Qui évalue ?

C'est peut-être la question prioritaire, qui d'emblée situe la problématique de l'évaluation au niveau politique. Qui évalue ? C'est-à-dire brutalement qui a le pouvoir de contrôle (1) de régulation, et aussi, dans une large mesure, au profit de qui se fait l'évaluation ?

1.1.1. Si c'est l'étudiant, ou le groupe en formation qui évalue, il faut aussitôt préciser quel est l'objet de l'évaluation : auto-évaluation ou évaluation de l'action de formation et de l'institution ?

L'auto-évaluation signifie que l'on reconnaît à l'étudiant une compétence qui renvoie à des options épistémologiques et /ou idéologiques, élucidées ou non. C'est une théorie de la connaissance ou/ et un projet politique qui se trouve engagé dans cette pratique. Encore faut-il distinguer l'auto-évaluation comme procédure permettant à un étudiant ou un groupe en formation d'apprécier lui-même son travail par rapport aux normes et objectifs prédéterminés de l'institution, et l'auto-évaluation comme composante d'une auto-formation. Dans le premier cas la portée de l'auto-évaluation peut parfois se réduire à une tactique d'auto-sélection, où l'étudiant prend l'initiative d'abandonner quand il constate son échec, sans qu'il soit besoin de sanction extérieure.

Dire que le groupe évalue peut s'entendre de plusieurs manières : les situations et les relations dans le groupe peuvent aider chacun à faire sa propre évaluation ; on peut avoir une co-évaluation (ou évaluation mutuelle), où chaque membre du groupe est évalué à son tour par les autres ; le groupe en tant que tel peut être objet de l'évaluation ... Ces pratiques, très diverses, réfèrent plus ou moins explicitement à certains courants psychosociologiques qu'il convient de repérer.

Si l'évaluation par l'étudiant ou le groupe vise l'action de formation, elle exerce directement une fonction critique vis-à-vis de l'institution. Cela peut se traduire par une pression sur les formateurs pour les stimuler, voire même par une influence motrice plus large contribuant à donner ou à garder un certain dynamisme au système de formation. L'institution peut tolérer une telle évaluation ; elle peut en prendre l'initiative et la favoriser dans une perspective de régulation et d'évolution ; elle peut aussi la réduire à un exutoire aux insatisfactions du moment, voire à un simple simulacre.

1.1.2. Si l'évaluation est le fait d'une instance extérieure, nous sommes portés le plus souvent vers un autre versant de l'évaluation, celui de la sanction (sélection, certification, validation). L'évaluation par une instance spécialisée aura sans doute tendance à s'en tenir aux critères de l'institution de formation. Au contraire dans le cas où l'évaluateur est l'employeur, on peut s'attendre à le voir utiliser ses critères propres ; ce qui peut donner par exemple une sélection quantitative en fonction de ses besoins – et non de la qualité des étudiants – du type concours, ou encore un choix individuel des élus plus ou moins différent de celui que feraient les formateurs. Bien entendu l'instance extérieure, employeur ou pas, peut aussi faire porter l'évaluation sur l'action ou l'institution de formation, dans une perspective économique d'allocation rationnelle des ressources et de rapport coût/efficacité.

1.1.3. Si c'est l'institution de formation elle même qui évalue, on peut s'interroger sur l'autonomie de cette institution par rapport à l'extérieur, et notamment par rapport à l'employeur. Il est clair que les situations sont très différentes sur ce point entre l'enseignement public en France et en Amérique du Nord. L'autonomie institutionnelle de la formation est étudié par ailleurs ; il suffit de pointer la question.

(1) Ici le sens français de «vérification» et le sens anglo-saxon de «maîtrise» tendent à se recouvrir.

Par contre il convient sans doute de souligner l'ambiguité de la situation des formateurs, tiraillés entre les étudiants et l'institution.

Les formateurs peuvent être partie prenante dans le processus d'auto-coévaluation formative avec les étudiants ; ils peuvent être chargés par l'institution de tout ou partie de l'évaluation sanction. Dans l'un et l'autre cas, le premier plus fréquent jusqu'ici en formation en cours de service, le second en formation initiale, leur situation professionnelle, leurs rapports à l'institution et aux étudiants ne sont pas les mêmes. Mais peut-on sans équivoque participer à la fois à l'évaluation formative et à la sanction? Etre en même temps le compagnon des étudiants et le mandataire de l'institution n'est pas très facile. Il ne s'agit pas de poser l'axiome que la fonction de formateur est incompatible avec celle d'évaluateur, mais bien de souligner que le sens même du métier de formateur, est affecté par la nature de l'évaluation qu'il lui est demandé de faire.

La problématique de l'évaluation fait surgir ici un certain nombre de questions importantes quant aux formateurs ; d'autant plus que l'observation des systèmes de formation existants suggère l'image du formateur comme «agent double» au statut et au rôle mal élucidés.

Qui évalue ? Un clivage remarquable se dessine entre l'auto-évaluation formative et l'évaluation extérieure institutionnelle, clivage révélateur de l'inspiration profonde des systèmes de formation. Mais le vrai problème est sans doute celui de la coexistence des deux orientations dans le même système de formation : l'auto-évaluation est de plus en plus ressentie comme exigence fondamentale d'une formation authentique, à la fois fin et moyen, cependant que l'évaluation institutionnelle demeure la sanction sociale nécessaire dans une perspective de contrôle et de validation.

1.2. Qui est évalué (ou quoi) ?

Poser la question, c'est mettre en lumière deux grandes orientations de l'évaluation, qui peut être centrée sur les personnes en formation, ou sur le système de formation.

1.2.1 L'évaluation centrée sur les étudiants.

Le plus souvent l'évaluation porte sur l'acquisition des connaissances, ce qui est le plus facile, du moins tant qu'il s'agit de résultats considérés comme acquis plutôt que de processus en cours. La formation professionnelle des enseignants est cependant de plus en plus soucieuse d'évaluer, de vérifier des savoir faire, et notamment en formation initiale recourt aux situations simulées, plus ou moins éloignées des situations réelles et plus ou moins simplifiées. L'évaluation se fait alors à partir de la saisie de comportements observables, et réfère plus ou moins explicitement et de façon plus ou moins rigoureuse aux hypothèses behavioristes. Ces pratiques soulèvent une double série de questions, quant à la simulation et quant aux comportements. Dans quelle mesure l'analogie de la situation simulée et d'une situation réelle, dans sa dynamique, sa complexité et son contexte est-elle suffisante pour inférer de l'une à l'autre ? Dans quelle mesure les comportements sont-ils des indicateurs fiables par rapport aux capacités, à l'action intentionnelle en situation ?

L'évaluation du maître en cours de service est-elle plus convaincante que celle de l'étudiant ? Peut-être, mais à condition de bien voir qu'il ne s'agit plus seulement de l'évaluation de la formation mais aussi d'un ensemble d'autres composantes dont le poids relatif échappe à toute mesure. Comment prendre en compte, par exemple, l'hypothèse à forte probabilité selon laquelle l'efficacité d'une formation dépend bien plus de la qualité de la situation dans laquelle elle doit être utilisée que de la qualité de la situation de formation ? Quant à évaluer le maître à travers les résultats des élèves, force est bien de constater qu'aucune recherche conduite dans cette voie n'a pu aboutir à la conclusion qu'une relation vérifiée et fiable est établie entre les deux, même si le postulat premier de toute formation pose l'existence d'une relation d'influence du maître sur l'élève.

1.2.2. L'évaluation de l'action de formation et du système

L'évaluation centrée sur l'action de formation, et plus encore sur le système de formation soulève les questions difficiles de toute évaluation d'un ensemble complexe intégrant des paramètres nombreux aux multiples interactions. Peut-être ressent-on ici plus vivement encore combien la question : qu'est-ce que l'on veut évaluer ? est liée inextricablement à la qualité de l'évaluateur et à ses objectifs. De nombreuses évaluations différentes et pertinentes d'un système de formation sont possibles, et l'idée même d'une évaluation exhaustive et exclusive est tout simplement absurde.

1.2.3. L'évaluation du prévu et de l'imprévu

Encore faut-il souligner que l'évaluation, celle des personnes comme celle des systèmes, peut s'entendre par rapport à des objectifs affichés ou cachés – préalablement définis, ou non. Une tendance, peut-être dominante aujourd'hui, affirme la relation indissociable entre la définition opérationnelle des objectifs et l'évaluation : l'évaluation est fondée sur la mesure de l'écart entre l'objectif déterminé au départ et les résultats enregistrés à l'arrivée. Cependant l'imprévu existe !!! On ne peut ignorer les «effets pervers», qui se produisent même dans la plus rigoureuse des actions de formation par objectifs. Et plus une formation d'enseignants dépasse les aspects et le niveau des «habiletés» professionnelles, plus s'accroît l'importance des processus et des effets imprévus, mal connus, et qui ont échappé à la définition préalable d'objectifs. Un vaste champ de recherches s'ouvre ici à l'évaluation : quel peut être le sens d'une évaluation de l'imprévu, et comment faire ? Quelles sont les limites de l'évaluation ? Plutôt que de préjuger les réponses, mieux vaut affronter ces difficultés, incontournables si la compréhension et la régulation d'un système exigent de ne pas réduire ce qui s'y passe à la plus ou moins grande réussite par rapport aux objectifs.

1.3. Pourquoi et comment ?

La liste donnée en annexe vise à permettre l'identification précise des éléments, à faciliter leur combinatoire et à favoriser la mise en relations avec les deux premières parties du questionnement.

1.3.1. L'identification des éléments

Objectifs et fonctions de l'évaluation sont étroitement liés aux moyens mis en œuvre pour y satisfaire. Compte tenu de la perspective choisie ces derniers n'ont pas fait l'objet d'une investigation

poussée, mais cela ne signifie pas que les «techniques» ou les «procédures» d'évaluation soient sans importance ou sans problèmes. Il est facile au contraire d'observer l'insuffisance des instruments disponibles, et on peut faire l'hypothèse que cette carence joue un grand rôle dans la pauvreté de la plupart des opérations d'évaluation comparées aux intentions proclamées.

Il reste que le premier souci demeure ici d'identifier les éléments, les différentes modalités possibles d'évaluation et de les distinguer clairement. La présentation sous forme de cinq couples, de pôles opposés, qui se repoussent dans le champ, doit permettre une première saisie, à la fois rigoureuse et opératoire : l'évaluation normative, fondée sur une mesure et une comparaison par rapport à un ensemble de référence s'oppose ainsi à l'évaluation critériée ou de maîtrise par rapport à des objectifs définis. L'évaluation sommative, caractérisée par son extériorité par rapport au processus de formation, renvoie au pôle d'évaluation formative qui – à la limite – s'identifie au processus formateur lui-même. L'évaluation continue est l'alternative à l'évaluation ponctuelle.

L'évaluation prédictive répond à l'évaluation-régulatrice. Enfin le pôle de l'évaluation-sanction, dans sa définition sociale de sélection, certification et validation, repousse l'auto-évaluation dans ses diverses variantes.

Ces notions restent souvent très confuses et les incertitudes de la terminologie en sont un bon indicateur. Un seul exemple. Il est peu de modalités d'évaluation aussi fréquemment évoquée – ou invoquée – aujourd'hui que «l'évaluation continue». Pourtant, si l'on veut répérer les pratiques que désigne cette expression, on constate souvent que le dispositif mis en oeuvre ou en projet caractérise une évaluation discontinue, ponctuelle, mais fractionnée : au lieu d'un groupement d'épreuves terminales on aura des «partiels»...

1.3.2. La combinatoire.

C'est seulement par la mise en relation systématique de chaque élément avec tous les autres que l'on peut faire apparaître ou construire un dispositif d'évaluation porteur de sens à l'intérieur d'un système de formation. Il importe donc d'établir des réseaux d'inter relations qui donnent un sens aux éléments isolés ambigüs. La notion d'évaluation continue se distingue mieux de celle d'évaluation fractionnée si l'on associe évaluation formative et régulatrice. Des affinités se dessinent, des incompatibilités, des liaisons aléatoires aussi ou indifférentes.

1.3.3. L'évaluation comme système

Cela ne suffit pas. Il faut encore retrouver les questions des premières rubriques, celles qui visent le sujet et l'objet de l'évaluation. Objectifs et moyens ne peuvent être isolés dans le jeu déjà complexe de leurs combinatoires ; le dispositif d'évaluation est un véritable système que l'on ne peut d'ailleurs séparer du système de formation lui même que par souci méthodologique ou pratique de circonscrire le champ de l'étude et la saisie des données. Seule la prise en compte du système de formation – et à condition de ne pas oublier qu'il n'est pas clos sur lui-même – permet d'affronter une problématique de l'évaluation . On peut d'ailleurs opérer un retournement et tenter de faire fonctionner l'hypothèse selon laquelle c'est la formation qui devient sous système de l'évaluation.

2. – MYTHES ET FANTASMES DE L'ÉVALUATION

Une problématique de l'évaluation ne peut se réduire à l'étude de ses éléments opératoires. Il faut tenter de la construire aussi à partir d'une autre entrée, qui permette de mieux saisir l'évaluation dans l'environnement global du système de formation, social, politique, idéologique. Sans doute parce qu'elle est le lieu crucial de la formation, l'évaluation s'ouvre alors sur une dimension mythique et fantasmatique trop souvent négligée ou sous-estimée. C'est qu'il y a comme un paradoxe de l'évaluation, effort de rigueur et de lucidité, qui engendre d'obsédants fantasmes ! Mais ne s'affirme-t-elle pas comme dévoilement, moment de vérité pour chacun, et dans le domaine de la formation des enseignants encombré d'idées générales, d'hypothèses obsolètes, de connivences et d'enjeux confus, où l'écart est grand le plus souvent entre les intentions proclamées et les réalités observées ? L'évaluation fascine, elle fait peur, elle suscite des enthousiasmes suspects et des refus qui ne le sont pas moins. Après avoir insisté sur une approche analytique, «objectivée», de l'évaluation, il convient de prendre en compte ces nouvelles questions.

2.1. Le contexte politique et idéologique

Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ? demande Guy Berger : «La réalité, c'est qu'il n'est plus d'entreprise d'éducation ou de formation qui soit porteuse de sa propre évidence. Ce qui nous prend tous à évaluer, c'est que nous ne sommes plus très sûrs de ce que nous faisons».

La promotion de l'évaluation dans la formation n'est pas seulement une mode ou le fruit du développement des sciences de l'éducation , c'est aussi la conséquence de la «crise» de notre société qui s'exprime par la contestation des valeurs établies et l'inquiétude devant l'opacité de l'avenir. Les systèmes éducatifs et la formation des enseignants sont durement mis en cause. On leur demande sans cesse de se justifier. Le mécontentement se fait de plus en plus vif et on reproche à la fois à l'éducation scolaire des changements incompréhensibles et donc inquiétants, et un anachronisme de plus en plus fâcheux par rapport au marché du travail.

Dans une société industrielle productiviste où l'idéologie dominante est celle de l'efficacité, la pression devient irrésistible en faveur de l'évaluation, même dans le monde un peu désuet de l'éducation où la transmission de l'héritage fait si difficilement sa place à l'invention d'un avenir. Les systèmes éducatifs sont mis au défi : Etes-vous «performants» ?

Pendant une vingtaine d'années, après la seconde guerre mondiale, l'optimisme envers «l'investissement éducation» a permis l'expansion de l'éducation scolaire grâce au financement croissant alloué à cette «priorité des priorités». Mais la tendance s'inverse depuis quelques années : les doutes et les désillusions sur la productivité de ces investissements, la critique quasi généralisée de l'école renforcent les conséquences d'une situation économique plus difficile. Ce ne sont plus seulement les décideurs et les intellectuels mais l'opinion tout entière – parents et contribuables – qui commence à demander des comptes. Les enseignants ne peuvent y rester insensibles, et beaucoup perdent le sentiment de leur légitimité. «La formation des maîtres» apparaît à beaucoup comme la planche de salut : des enseignants mieux formés aux nécessités d'aujourd'hui et de demain pourront rétablir l'efficacité du système éducatif et retrouver la place éminente qui doit être la leur dans la société. Accepter d'entrer dans le jeu de l'évaluation c'est relever le défi, tout en se plaçant sur le terrain des interlocuteurs.

La nouveauté déterminante des années 70 est peut-être : l'évaluation devient le problème clé de la formation quand la conjoncture économique, politique, idéologique, injecte le souci prioritaire d'efficacité (définie comme capacité d'optimiser les résultats au moindre coût) dans le système éducatif.

2.2. Le rendez-vous des réalités

2.2.1. Les intentions et les résultats

Dans la perspective, désormais vulgarisée, d'une action de formation plus ou moins rigoureusement inspirée d'une stratégie par objectifs, l'évaluation sonne l'heure de vérité, la confrontation des projets et des résultats. Tous les participants, preneurs de formation, formateurs, responsables de formation et concepteurs, se trouvent — à des degrés divers selon les cas — mis en question. Situation douloureuse et angoissante qui suscite des conduites de fuite variées, et d'autant plus que dans le domaine de l'éducation — formation les visées sont particulièrement complexes, fortement marquées d'éthique et d'idéologie, et qu'elles engagent chacun profondément dans sa conception personnelle de l'homme et du monde. On sait comment Popham ironise sur ces enseignants qui assurent ne s'intéresser qu'aux objectifs vraiment importants, qui se trouvent être ceux dont on ne peut jamais évaluer s'ils sont atteints, ou encore aux résultats imprévus et impossibles à identifier avec précision, par exemple ceux qui n'apparaissent qu'à long terme. L'évaluation est un moment difficile à vivre puisqu'elle va se traduire, quelles que soient les pudeurs et les artifices dont on l'entoure, en terme de succès ... ou d'insuffisance et d'échec.

2.2.2. L'évaluation et l'imprévu

Dans la perspective d'une formation qui ne réduit pas l'évaluation à un effort pour savoir si et dans quelle mesure les objectifs déterminés préalablement sont atteints, c'est le sens même de la formation et les illusions qu'elle nourrit qui sont en cause. La prise en compte et l'essai d'évaluation d'effets non voulus ou non prévus — qu'on les apprécie favorablement ou non — interrogent violemment sur le postulat au moins implicite de relations causales simples entre l'action de formation organisée et le processus de formation personnelle. Pierre Dominicé établit clairement la distinction nécessaire quand il observe que la «formation» désigne en effet trop souvent à la fois «l'action éducative organisée» par une institution et des formateurs, et «les processus de formation qui interviennent dans la vie personnelle et sociale». La volonté d'évaluer l'imprévu conduit à prendre une conscience aigüe que l'action de formation peut entraîner des effets imprévus différents, éventuellement divergents et plus importants que ceux visés par les objectifs ; et que le processus de formation /transformation personnelle des étudiants ne se réduit pas aux effets — intentionnels ou non — de l'action de formation organisée. Il faut donc explorer les modes d'interactions entre la formation organisée et les processus de formation personnelle. Dans cette voie «l'objet de l'évaluation n'est alors plus l'action éducative, mais bien le processus de formation lui-même. Il ne s'agit pas de démontrer des effets, mais de comprendre des mécanismes formateurs, de repérer des indicateurs».

2.3. Les alternatives fantasmées

2.3.1. Toute-puissance de l'institution et auto-évaluation

Deux mythes opposés : par l'évaluation l'institution est toute-puissante ; la formation, qui est auto-formation — et donc auto-évaluation — peut/doit se passer de sanction sociale.
Toute-puissance de l'institution ? Quelles que soient les apparences, même si l'institution se proclame libérale et encourage la participation, voire l'autogestion de la formation, sa toute-puissance demeure.

La participation ne consiste-t-elle pas à «provoquer chez les étudiants en formation une identification aux projets des formateurs en utilisant le levier idéologique qui tend à les faire apparaître soit comme naturels, soit comme conformes au bien commun, soit comme inéluctables» (Paul Fustier). Et même si l'action de formation jouit d'une certaine autonomie, l'institution ne prend aucun risque : l'évaluation sanction (sélection, certification, validation) maintient le pouvoir imparable d'imposer un contrôle de conformité par rapport à ses propres critères et objectifs. D'ailleurs dans bien des cas la rétroaction de l'évaluation sur la formation sera suffisante pour assurer le conformisme des étudiants, au besoin contre les formateurs eux-mêmes.

Toute tentative d'autogestion de la formation est ainsi rendue illusoire et mystificatrice : ou bien les intéressés la réduisent à rien par autocensure, ou bien les déviants se désignent pour l'échec le jour de l'évaluation.

Bien entendu la puissance de l'institution n'est pas seulement imaginaire ; elle pèse souvent lourdement et notamment par l'évaluation.

Mais il y a mythe et fantasme dans la mesure où la représentation de l'institution est le produit d'un processus irrationnel réducteur, simplificateur : dans le jeu complexe des forces, seule est prise en compte «l'institution», dont on ne sait pas toujours ce qu'elle désigne (l'établissement de formation ? l'employeur ? le pouvoir politique ? ...) et que l'on dote d'une certitude, d'un monolithisme et d'une volonté sans défaut. Le mythe opposé en quelque sorte de l'auto-évaluation exerce aujourd'hui une vive séduction. C'est aussi celui de l'auto-formation, qualifié avec bonheur par René Kaes de «fantasme du phénix». Dans un processus de formation-parthénogénèse qui doit presque tout au seul sujet (groupe ou personne) en formation, la seule évaluation possible est une auto-évaluation intégrée et inaccessible de l'extérieur, essentiellement formative et régulatrice, ce qui justifie le refus d'une sanction sociale, externe, de la formation.

Localisé à des actions de formation personnelle ou non validées comme on en trouve surtout en formation en cours de service, le refus d'évaluation institutionnelle ne manque pas d'arguments puisés dans la réflexion actuelle la plus neuve ; mais prétendre généraliser un tel refus peut-il avoir d'autre sens que de provocation, ce qui peut être stimulant ? On voit mal en effet comment une action de formation d'enseignants conduisant à une certification professionnelle ou à une promotion pourrait se passer de sanction sociale.

On comprend mieux la puissance du fantasme si l'on observe le compromis sur lequel vivent désormais un nombre croissant d'actions de formation : auto-évaluation continue formative et régulatrice et aussi évaluation sanction extérieure ponctuelle, notamment en fin de parcours. La distinction entre deux fonctions de l'évaluation, pédagogique ou formatrice d'un côté et sociale de l'autre est un fait acquis. Mais comment lever la difficulté de vivre, en cas d'échec, l'évaluation qui vient de l'extérieur contredire une pédagogie de la réussite fondée sur un autre système de référence ? Et comment éviter que l'évaluation extérieure pervertisse ou réduise à peu de chose l'auto-évaluation formative par un effet de rétroaction ?

2.3.2. Toute-puissance de l'évaluation et refus de l'évaluation.

L'évaluation est souvent refusée — et avec quelle violence ! — avec des arguments que l'on peut sans doute ramener aux propositions suivantes :

— l'évaluation est en principe quelque chose d'excellent, mais nous n'avons pas encore d'instruments satisfaisants ;

– le concept même d'évaluation en formation est illusoire ou nocif. Rien de ce qui est essentiel n'est évaluable. L'évaluation détruit la formation.

Sauf à traiter l'évaluation comme le dernier avatar d'une société «rationaliste scientiste» contestée globalement, le refus exprimé ne peut être que nuancé.

Il est vrai que récuser les instruments, les moyens actuellement utilisables pour l'évaluation peut masquer un refus plus radical mais inavouable de l'évaluation elle-même. Les pratiques encore les plus courantes, souvent rudimentaires et paresseuses, ou d'un positivisme simpliste, ne peuvent que renforcer ces attitudes. On ne peut pas non plus négliger l'argument un peu différent selon lequel l'évaluation de la formation ne porte que sur l'accessoire : il est vrai que par facilité, sinon par doctrine, l'évaluation tend à privilégier l'acquisition de connaissances factuelles, les comportements les plus simples et les indicateurs les plus superficiels. Cet état de fait entraîne un effet de rétroaction très banal : formateurs et étudiants concentrent leurs efforts vers ces domaines, parce que ce sont ceux qui sont objet d'évaluation.

Mais y a-t-il d'autres réponses à ces difficultés que dans un effort de recherche et d'imagination pour élaborer des instruments nouveaux ? Quel qu'en soit par ailleurs le succès, un tel effort n'est-il pas en lui-même un remarquable moyen de formation, qui devrait connaître un grand essor dans les actions de formation des enseignants ?

A l'opposé de ces positions de refus se développe, à la fois antagoniste et complémentaire, un mythe de la toute-puissance de l'évaluation : tout peut et doit être évalué, et la formation ne vaut que ce que vaut l'évaluation. Vouloir tout évaluer toujours peut exprimer une angoisse profonde, et répondre à un désir de réassurance et de justification. Ce que nous avons nommé l'idéologie de l'efficacité renforce les pressions en faveur d'une évaluation envahissante et obsessionnelle. Une telle orientation peut conduire à des actions de formation mutilées, réduites aux composantes qui se prêtent le mieux au traitement des instruments et procédures d'évaluation reconnues. La volonté de tout évaluer peut aussi être féconde – même si on juge illusoire l'hypothèse selon laquelle tout peut être évalué dans une formation d'enseignants – quand elle ne limite pas le champ de l'action de formation : il est nécessaire de porter l'effort d'évaluation vers les terres peu explorées de la formation, là où les pratiques s'accomodent trop bien d'opinions non vérifiées et de bonnes intentions. Les tentatives d'évaluation questionnent ces pratiques avec agressivité et poussent à les remettre en cause.

2.3.3. Prédiction et refus de prédire.

Il y a un mythe de l'évaluation prédictive, et un fantasme du refus de toute prédiction, qui touchent un point crucial d'une problématique de la formation.

Les hommes jugent volontiers de l'avenir en extrapolant le présent et c'est une tentation inévitable de glisser du constat au pronostic. De la performance de l'étudiant en formation initiale évaluée aujourd'hui, on conclut qu'il sera capable ou incapable d'exercer convenablement son métier d'enseignant pendant quarante ans. Il n'y a rien que de très banal, on le sait, et c'est ainsi que l'on procède en toute bonne foi chaque jour.

Pourtant le doute s'est insinué et la légimité de la prédiction violemment mise en cause. Il y a en effet d'un point de vue logique un saut qualitatif par rapport à l'évaluation ici et maintenant. Quelles analogies suffisantes existe-t-il entre la situation de formation où se situe l'évaluation et la situation professionnelle qui sera celle de l'enseignant ? La situation dans laquelle sera utilisée la formation acquise n'est-elle pas au moins aussi importante que cette formation elle-même ? Il est nécessaire de

définir la situation professionnelle de l'enseignant dans toute sa complexité. Guy le Boterf a montré que cette notion ne se réduit pas à celle de poste de travail . elle intègre à la fois dans un réseau d'inter relations la personne en devenir, le poste de travail et son évolution dans le temps, l'environnement économique, technique, social, politique. L'interrogation sur la validité de la prédiction fait surgir la problématique de l'éducation permanente, qui s'instaure dans une société qui prend conscience de l'accélération des changements, en les surestimant même parfois. L'évaluation prédictive des étudiants en formation initiale renvoie à une vision statique et postule que cette formation est un achèvement, même si on dit volontier par ailleurs que l'on se forme toute sa vie. La nécessité d'une formation en cours de service dans une perspective d'éducation permanente postule au contraire l'inachèvement radical de toute formation initiale, dans une vision dynamique de changements de la personne, du poste de travail, de l'environnement.

La prise en compte de cette nouvelle conception de la formation, en liaison avec certaines positions idéologiques ou pédagogiques, entraîne parfois jusqu'au refus «panique» de toute évaluation prédictive. La certification se trouve ainsi mise en cause. Même si l'on accepte le dispositif d'évaluation comme un constat raisonnable, on le récuse pour engager l'avenir. La fuite des formateurs devant leur responsabilité d'évaluateur pour la certification va-t-elle se répandre ? Il faudra bien sortir du dilemme d'une prédiction impossible et nécessaire, et dépasser les contradictions d'une certification un peu honteuse dont on reconnaît par ailleurs l'absence de fiabilité.

L'année de probation sur le terrain avant certification définitive répond partiellement aux critiques, mais d'autres évolutions s'esquissent déjà : l'idée de «qualification fondante» fait son chemin. Elle conduit à une conception nouvelle de la certification qui devient temporaire, par exemple pour 5 ou 10 ans, et soumise à une nouvelle évaluation après ce délai. Malgré toutes les difficultés qu'elle soulève, pourra-t-on longtemps encore éviter de s'engager dans cette voie ? L'organisation des actions de formation continue tend à y conduire et la pression sera d'autant plus vive qu'elle ne concerne pas seulement les enseignants mais d'autres professions, et qu'il s'agit peut-être d'un nouveau «modèle» appelé à généralisation : on connaît déjà par exemple des projets qui s'en inspirent pour le permis de conduire les automobiles ...

2.4. L'évaluation : fin ou moyen ?

En filigrane, tout au long du questionnement, court une interrogation qu'il faut enfin expliciter. Brutalement : se forme-t-on pour être évalué ? ou évalue-t-on pour se former ? Certains systèmes de formation fonctionnent comme déterminés en rétroaction par l'évaluation-sanction, sélection à l'entrée ou/et certification à la sortie. La formation n'est plus, à la limite, que l'entraînement aux épreuves d'évaluation. Dans d'autres cas, au contraire, l'évaluation devient moyen privilégié de formation. L'effort permanent d'évaluation vise à répondre à la fois à l'exigence de lucidité sur ce que l'on fait et ce qui se passe, et à la conscience nécessaire des limites de l'évaluation.

Cette opposition ne coïncide pas avec celle de la formation initiale et de la formation en cours de service. On observe en effet un souci croissant de validation dans les actions organisées pour le personnel en exercice.

Aucune action de formation ne peut en tout cas éviter de s'interroger : un choix exclusif est-il possible entre l'évaluation comme fin ou comme moyen ? Et s'il n'y a pas de véritable alternative, comment traiter la coexistence des deux orientations antagonistes, concurrentes et complémentaires ?

CONCLUSION

– L'exploration d'une problématique de l'évaluation dans la formation des enseignants permet de mieux comprendre pourquoi la pratique de l'évaluation est le plus souvent aussi décevante, ou illusoire. L'évaluation met en jeu en effet des questions d'ordre technique, opératoire, qui n'ont pas toujours de réponses suffisantes par défaut d'analyse ou manque d'instruments appropriés. Mais l'évaluation met en jeu aussi d'autres questions beaucoup plus vastes où s'expriment toutes les réalités d'une société, ses valeurs et ses idéologies. Il est nécessaire et bien difficile de saisir tous les éléments et l'ensemble de leurs inter-relations, d'autant que la dimension mythique et fantasmatique plus ou moins cachée est toujours présente et souvent prépondérante. Une «psychanalyse de l'évaluation» est nécessaire aussi. On comprend mieux qu'il y a plus d'évaluation qu'on ne le dit, et depuis longtemps, implicite, informulée ou non maîtrisée. Paradoxalement les efforts actuels pour mettre à jour et traiter plus rigoureusement les problèmes de l'évaluation tendraient ainsi à repérer et à réduire cette évaluation «sauvage» ou peu consciente d'elle même.

– La réflexion problématique permet aussi de mettre en valeur la fonction motrice de l'évaluation dans la formation.

Si on se place du point de vue des personnes en formation d'abord, l'évaluation normative, sanction sociale, fait de la formation l'entraînement, la préparation prioritaire aux épreuves de sélection et de certification. L'évaluation formative joue bien aussi le rôle moteur dans un processus de formation qui, par hypothèse, s'immobiliserait si elle venait à lui manquer.

Si on se place par rapport à l'action et au système de formation, on observe que l'évaluation peut jouer un rôle de régulation dynamique, dans la mesure où elle est ce qui entraîne plus ou moins vite et en infléchissant plus ou moins la direction.

– La conception «résolument élargie de l'évaluation» (J. Cardinet) tend à une généralisation qui va très au-delà de la formation. L'évaluation a pour but «de mettre à la disposition de tous les partenaires d'un ensemble humain dont les membres sont interdépendants l'information en retour nécessaire – pour optimiser et réguler le cas échéant le fonctionnement du système – et acquérir à partir de cette information tout le pouvoir et tout le savoir indispensable à la compréhension, au fonctionnement du système, non seulement pour en optimiser le cours le cas échéant, mais pour en acquérir la maîtrise (fonction critique, pouvoir de décision, désir de changement) (J. Ardoino).

Un tel énoncé qui vaut pour la formation d'autres professions prend toute sa signification dans une formation d'enseignants. En ce sens ne pourrait-on pas dire que **«former des enseignants c'est former des évaluateurs ?»**.

Le Questionnement sur l'Évaluation

I. – QUI ÉVALUE ?

1.1. L'étudiant
1.2. Le groupe en formation
1.3. Les formateurs
1.4. L'établissement, l'institution de formation
1.5. Une instance extérieure par rapport à l'institution de formation

1.5.1. Une instance spécialisée
1.5.2. L'employeur

II. – QUI EST ÉVALUÉ (OU QUOI) ?

2.1. L'étudiant en formation initiale

2.1.1. Acquisition de connaissances
2.1.2. Acquisition de savoir-faire, en situation simulée
2.1.3. Acquisition de capacités
2.1.4. Acquisition de démarches

2.2. Le maître en cours de service

2.2.1. Acquisition de connaissances
2.2.2. Acquisition de savoir-faire
2.2.3. Acquisition de capacités
2.2.4. Acquisition de démarches
2.2.5. Directement
2.2.6. A travers les élèves
2.2.7. En formation

2.3. Le système de formation

2.3.1. L'action et la situation de formation, les formateurs
2.3.2. Les effets du système
2.3.3. Les stratégies
2.3.4. Les objectifs du système

III. – POUR QUOI ET COMMENT ?

3.1. Evaluation normative (mesure et comparaison par rapport à un ensemble de référence)
3.2. Evaluation critériée ou de maîtrise (par rapport à des objectifs plus ou moins explicites)
3.3. Evaluation sommative (extériorité par rapport au processus de formation)

3.4. Évaluation formative (intériorité)
3.5. Evaluation ponctuelle, fractionnée ou non
3.6. Evaluation continue
3.7. Evaluation prédictive
3.8. Evaluation corrective, régulatrice
3.9. Auto-évaluation. Evaluation mutuelle
3.10. Evaluation sanction (sélection, certification, validation).

LES DIMENSIONS PROFESSIONNELLES ET PERSONNELLES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Le métier d'enseignant n'exige pas seulement une technicité, mais aussi une implication de la personne, ce qu'on a souvent appelé une vocation. D'où l'importance accordée traditionnellement dans les écoles normales à la morale professionnelle et aux vertus civiques à côté de l'acquisition des connaissances et du savoir-faire pédagogique. Pour les enseignants du secondaire, il était admis que la culture universitaire était un «humanisme» qui débordait l'ordre des connaissances et développait la sensibilité esthétique et éthique. Dans le premier cas d'une manière plus didactique, dans le second d'une manière plus imprégnative il s'agissait de favoriser chez l'enseignant l'intériorisation des normes sociales qu'il devait incarner auprès des jeunes générations.

Mais l'incertitude est apparue sur la pertinence des acquisitions prescrites et sur le bien-fondé des valeurs établies. Dans une société soumise au changement et fondamentalement divisée, les objectifs et la fonction même de l'enseignement deviennent problématiques : quoi enseigner, comment, pour quoi, pour qui ? modélisante mais conscientisante : elle ne donne pas de réponses à des questions, elle stimule la capacité de questionner. L'image du bon enseignant qui satisfait aux attentes de la société représentée par les autorités académiques ou par le consensus des parents d'élèves ou qui incarne irréprochablement l'idéal laïque et républicain apparaît dérisoire. Les nouvelles conceptions de la fomation tendent à plus de réalisme : elles se fondent sur l'exploration du champ socio-culturel et institutionnel où opère l'action éducative et s'efforcent de repérer les traits spécifiques de la personnalité professionnelle de l'enseignant.

C'est pourquoi l'on peut dire que la formation des enseignants qui a été jusqu'ici une formation scientifique (ou académique) et pédagogique tend à devenir une formation professionnelle et personnelle. Formation professionnelle inclut ici toutes les acquisitions, qui permettent de se repérer et d'agir dans l'exercice du métier d'enseignant : connaissances, technologies pédagogiques, pratiques institutionnelles etc... Formation personnelle désigne les changements qui s'opèrent dans l'ordre des représentations et du fonctionnement psychique tant sur le plan intellectuel que sur le plan libidinal. Enoncer la problématique de la formation des enseignants dans ces termes, c'est réorganiser les contenus de la formation scientifique, pédagogique, sociologique et psychologique dans un schéma dynamique où les capacités de sentir, de comprendre et d'agir de l'enseignant sont aux prises avec les réalités du champ professionnel.

On peut saisir la complémentarité de ces deux dimensions à propos des principaux thèmes sur lesquels se polarise la préparation au métier d'enseignant : **l'identité** professionnelle, le **pouvoir, le savoir, la relation, le changement.**

1. L'identité

La crise de l'identité professionnelle de l'enseignant est un phénomène historico-culturel qui a été fréquemment analysé : si l'enseignant n'est plus, ou plus uniquement, le transmetteur de savoirs et de normes qu'il a été dans le passé, que devient-il aujourd'hui ? On lui assigne tour à tour les rôles

d'éducateur, d'animateur, de médiateur etc... En quoi son rôle est-il spécifique, différencié de ceux des travailleurs sociaux et des agents culturels de toutes sortes ? De quel ordre est sa compétence ? Psychologique ? Technologique ? Scientifique ? Si l'identité professionnelle de l'enseignant est désormais problématique , la recherche de l'identité personnelle en est rendue plus difficile. Qui suis-je et qui vais-je devenir, moi qui ai choisi le métier d'enseignant ? Un adolescent prolongé ? un castrateur ? Un actif ? Un rêveur ? etc... La prise de conscience et l'explicitation de ses motivations, de ses fantasmes, de son projet de vie, de ses modèles est un travail de formation sur soi qui pour le futur enseignant est inséparable de l'analyse de sa fonction, de l'évolution de son statut, de son rôle, de ses tâches.

2. Le rapport au pouvoir

La nature du pouvoir de l'enseignant dans la société actuelle participe de la même incertitude. On ne sait plus clairement de qui l'enseignant tient son mandat, de l'état, de la nation, des familles ? ni quelles sont les marges dans lesquelles il peut exercer son initiative et faire prévaloir ses propres choix. S'entraîner à comprendre la genèse de la loi et des règles, à explorer les limites de l'institué et le champ ouvert à l'action instituante dans la classe et dans l'établissement est au cœur de la formation permanente de l'enseignant. Là encore la démarche est ajustement et réajustement de l'univers professionnel (c'est à dire de la connaissance que l'on en a) et des attitudes personnelles. L'analyse du désir de pouvoir et du refus du pouvoir, de la difficulté d'assumer un pouvoir qui ne soit ni un semblant de pouvoir ni une toute-puissance est complémentaire de l'analyse institutionnelle.

3. Le rapport au savoir

La formation des enseignants a été longtemps réduite à l'acquisition de savoirs (les savoirs à transmettre) assortie de l'acquisition de savoir-faire pédagogique (comment transmettre). Si ces objectifs sont aujourd'hui à réintégrer dans une perspective plus large (celle qu'impliquent les notions de formation professionnelle et de formation personnelle), le rapport au savoir demeure le trait spécifique de la pratique d'enseignement qui la distingue de toutes les autres pratiques éducatives. Aussi est-ce un aspect à propos duquel l'imbrication du rôle professionnel et de la personne est la plus évidente. Le goût de l'enseignement qui est plaisir d'initier aux savoirs, de les transmettre pouvant aller jusqu'à la passion de faire partager un acquis, de donner et de refuser met en jeu des pulsions et des défenses qui touchent à la personnalité profonde.

Dans la formation des enseignants il subsiste presque toujours une coupure entre les apprentissages scientifiques et, lorsqu'elle existe, la formation personnelle qui vise à élucider les motivations, les attitudes, les angoisses, etc... Il semble aller de soi que le choix d'une discipline, le type de démarche qui lui est propre, la manière de la maîtriser relèvent de dispositions intellectuelles qui se développent dans un registre purement rationnel. Cette méconnaissance se traduit par des déformations ou malformations que l'on a souvent constatées et plus rarement analysées dans la personnalité professionnelle de certains enseignants (le cas le plus souvent évoqué est celui des professeurs de mathématiques).

Si le développement des media semble avoir ému profondément le monde des enseignants, c'est sans doute parce que le monopole de la transmission du savoir par l'enseignant prenait fin, mais ce fait n'est menaçant que pour l'enseignant qui a amplement fantasmé son rôle d'initiateur et de médiateur du savoir. Une formation «professionnelle» ne saurait se concevoir aujourd'hui sans prise de conscience et réflexion au sujet de la fantasmatique du savoir.

4. La profession enseignante fait partie de cet ensemble que l'on appelle les professions de la relation dans lesquelles la relation interindividuelle et la relation à un groupe ont une importance primordiale. Le développement de la capacité de vivre et de maîtriser les multiples relations dans lesquelles sont engagés les éducateurs, les animateurs, les travailleurs sociaux de tous ordres est l'objectif central de leur formation. Pour les enseignants cet aspect de la formation est souvent négligé. Et pourtant la nature de leur pratique et leur position dans le champ social les expose à de grandes difficultés relationnelles. D'une part la relation pédagogique, qui s'établit avec des enfants ou des adolescents est porteuse d'illusions et de pièges que l'analyse des phénomènes de transfert et de contre-transfert peut seule déjouer. D'autre part l'école est le siège d'un réseau de relations administrateurs-enseignants-élèves-parents fortement conflictuel. L'enseignant est quotidiennement confronté à des divergences qu'il lui faut comprendre et surmonter par la négociation, souvent même à des agressions qu'il lui faut supporter et désarmer.

5. Un thème constamment évoqué depuis une vingtaine d'années est celui du changement. La nécessité de changer le contenu, les méthodes et même les objectifs de l'enseignement, de changer de comportement et d'attitudes apparaît aujourd'hui inéluctable. Il faut donc une formation pour le changement, il faut être formé à s'adapter aux changements qui ne cessent de toucher la profession enseignante, donc à se changer soi-même. Il y a toutefois deux manières différentes de concevoir cette formation au changement. On peut viser à faire de l'enseignant un agent de changement, c'est-à-dire un exécutant des innovations entreprises par l'autorité scolaire. Il s'agit de vaincre sa «résistance au changement», de développer sa plasticité, de le former.

Par contre on peut poser en principe que les seuls changements pertinents sont ceux que chacun élabore et décide dans la situation singulière où il se trouve, en fonction de ses perceptions et de ses projets. C'est alors une formation personnelle en profondeur qui est valorisée, une formation à l'autonomie : on veut former un acteur plutôt qu'un agent.

Comment intégrer les deux dimensions personnelle et professionnelle dans une formation qui associe étroitement la réalisation de soi et l'insertion dans un rôle institutionnel, qui se fonde sur la tension entre la fantasmatique personnelle et les normes de la profession, entre le désir et la règle ? C'est aujourd'hui difficile à imaginer : presque tous les systèmes de formation se présentent comme des ensembles monolithiques qui ne prennent en compte qu'une catégorie d'objectifs.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

II. – UNE ANALYSE PARAMETRIQUE

(Texte québécois)

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Problématique – Orientations – Perspectives

II. – UNE ANALYSE PARAMÉTRIQUE
(Texte québécois)

– Introduction

– Origines

– Les objectifs de formation

– Le contenu des programmes de formation

– Formateurs

– Stratégies

– L'évaluation dans les modèles novateurs de formation des maîtres

– Conclusion

– Annexe I : Sommaire des comptes rendus des 12 missions effectuées par l'équipe du COPIE

– Annexe II : Tableau synoptique des différentes missions

Ce document d'analyse a été rédigé en collaboration par

Mme Huguette VAN DROMME
Mme Magdelayne BUTEAU
M. Maurice BÉLANGER
M. Claude FORTIER
et M. Gérald BOUTIN

INTRODUCTION

Dans le présent cahier, l'équipe québécoise se propose de dégager les caractéristiques principales des modèles présentés en utilisant un certain nombre de paramètres descriptifs à savoir les origines, les objectifs, les contenus, les stratégies, les formateurs et l'évaluation.

Ce faisant, nous présentons un outil de travail fournissant des données objectives regroupées quant aux solutions adoptées par différents pays pour la formation des personnels scolaires.

Les difficultés rencontrées dans cette tâche, viennent surtout du fait que les comptes rendus des missions présentent une réflexion sur le modèle de fonctionnement bien plus qu'une description objective du modèle à partir d'une grille préétablie. On pourrait reprocher à notre travail d'avoir entrepris des comparaisons entre des entités qui ne sont pas comparables ; entendons-nous, nos sujets de comparaison sont comparables à certains points de vue : il s'agit dans tous les cas de modèles de formation de personnels scolaires se différenciant du modèle traditionnel en vigueur dans le pays où ils ont pris naissance.

C'est pourquoi nous avons tenté de rendre comparables des données qui, à première vue, ne l'étaient pas, moyennant quelques ajustements : compléments d'informations recueillies auprès des enquêteurs, présentation des rapports de mission en ne retenant que les paramètres descriptifs (voir annexe 1), tableau analytique unique (voir annexe 2) permettant de voir d'un coup d'œil l'état de chacun de ces paramètres quant aux différents modèles étudiés et d'en saisir les caractéristiques essentielles.

Les textes qui suivent analysent donc pour chacun des six paramètres les données figurant dans les douze modèles présentés et tentent d'en saisir les lignes de force.

ORIGINES

Dans la plupart des milieux, la formation des enseignants est un carrefour où tradition et évolution exercent sans cesse des tensions divergentes. Le changement constitue habituellement une réaction à la perception de lacunes, de besoins, ou d'insatisfactions. C'est pourquoi, la connaissance des facteurs qui suscitent une innovation conduit à une meilleure compréhension des différents aspects de cette innovation.

Dans cette perspective, il semble utile de relever les facteurs qui ont précédé ou accompagné l'émergence des programmes de formation analysés.

1. **Les transformations socio-culturelles du milieu.** C'est le cas des CEFISEM qui sont nés en France du besoin de pallier les difficultés d'apprentissage éprouvées par les enfants de migrants concentrés dans certaines régions industrielles.

2. Les transformations socio-économiques du milieu engendrent une perspective professionnelle nouvelle centrée sur le service social. L'accent sur la relation d'aide observée au Vermont est un exemple de la réponse au nouveau rôle imparti au maître dans une société orientée vers le service à autrui.

3. L'insatisfaction exprimée par les maîtres eux-mêmes face aux limites de leur formation par rapport aux exigences actuelles de leurs fonctions. Ce mécontentement ne reste pas au niveau de la contestation, mais suscite la prise en charge par les maîtres d'un nouveau modèle de formation. C'est ainsi qu'est né TVIND sous l'impulsion de M. A. Peterson à la suite de sa dissociation du corps enseignant.

4. La possibilité donnée aux enseignants de formuler des programmes à la mesure de leurs besoins et d'établir leur propre programme de formation tant du point de vue des contenus que des stratégies. Certains programmes coordonnés par la DHL illustrent bien cette prise de position collégiale.

5. Le souci des administrateurs de rapprocher les formations traditionnellement cloisonnées des personnels scolaires afin d'assurer, au moyen d'un tronc commun de formation, une coopération multidisciplinaire plus dynamique et des équipes polyvalentes mieux articulées. En Suède, un projet est mis à l'essai depuis avril 1977 consistant à regrouper 15 personnes dans une unité où toutes les catégories de personnel scolaire doivent être représentées. En France, l'A.R.P. donne aussi une formation continue à un ensemble varié de personnels scolaires : enseignants, directeurs, psychologues, conseillers et travailleurs sociaux.

6. L'insécurité professionnelle issue de l'évolution rapide d'une société exigeant une formation polyvalente. C'est ce qui a donné naissance au modèle de «Helping Profession» au Vermont où l'on vise à préparer des «personnes aidantes».

7. Le désir de la part des autorités de faire participer davantage les enseignants au changement et de leur inculquer plus d'autodétermination. Les enquêtes multiples de la DHL auprès des enseignants et des autres personnels scolaires sont à l'origine de divers programmes de formation continue.

8. L'inanité des actions paternalistes allant du centre vers la périphérie, ce qui a suscité le besoin de programmes de formation axés sur la décentralisation du pouvoir de décision. En Suède, le projet «Plus», pour la formation en cours d'emploi des chefs d'établissement et des équipes éducatives des écoles de base, résulte de la prise de conscience de l'absence de concertation.

9. Le souci des formateurs d'appliquer les développements de la technologie au domaine de l'éducation. A Houston, on tend à exploiter au maximum les ressources de la technologie tel qu'en témoigne le **Learning Center**. A une échelle beaucoup plus modeste, la pratique du micro-enseignement dans les écoles normales (Douai et Auteuil) illustre l'utilisation de la technologie.

10. Les insuffisances de la formation initiale fréquemment dénoncées par les enseignants et les autorités scolaires. Tous les programmes et les mécanismes de formation continue reflètent plus ou moins directement les lacunes ou l'obsolescence de la formation initiale face à l'évolution historique.

11. L'éloignement de certaines régions qui rend difficile la formation et le perfectionnement dans des établissements de formation centralisés. Pour faciliter l'accessibilité à un plus grand nombre de candidats à l'enseignement, des programmes de formation sur place sont créés. Ceux que la Faculté des Sciences de l'Éducation de Simon Fraser a mis sur pied en sont un exemple réussi.

12. Les courants idéologiques généralisés tels que le behaviorisme et la phénoménologie. Les nouveaux programmes tendent à se situer dans un continuum allant du behaviorisme le plus rigoureux (CBTE à Houston) à la phénoménologie la plus avancée (TVIND).

En conclusion, les éléments novateurs trouvent leur origine dans des sources variées. L'évolution sociale, scientifique et psycho-sociologique entraînent les enseignants, les autorités scolaires, les formateurs, les gouvernements à souhaiter et à mettre à l'essai des projets de formation plus ou moins adaptés à la situation existante.

LES OBJECTIFS DE FORMATION

Il convient en premier lieu de garder présent à l'esprit que les objectifs repérés dans les rapports de mission ne sont que les objectifs déclarés et officiels. Il n'est pas exagéré de penser que la réalité n'est pas toujours l'incarnation fidèle et exacte des intentions avouées.

Il faut également souligner la diversité des objectifs quant à leur ampleur et à leur portée. Cette constatation n'a rien de surprenant si l'on se rappelle la diversité des modèles étudiés et des besoins auxquels ces derniers devaient répondre.

La présente section a surtout relevé les objectifs de formation à la base des expériences recensées. L'étude des origines des différents projets permet d'en cerner les visées qui peuvent être plus englobantes que les objectifs de formation. Ainsi, ces visées touchent aux dimensions sociale, culturelle, économique, politique, institutionnelle des problèmes et des besoins ayant donné naissance à ces projets.

Certains rapports de mission exposent les objectifs de formation en termes généraux ; d'autres le font en se référant aux opérations de formation elles-mêmes.

De certaines expériences on notera l'ampleur des visées qui touchent non seulement le maître et l'école mais également la société elle-même , alors qu'ailleurs les objectifs se limitent à l'implantation et à l'utilisation d'une technique de formation et de perfectionnement du personnel scolaire. Ces considérations d'ensemble faites, on peut dégager quelques lignes de force de l'ensemble des douze cas étudiés.

1. - Préoccupation de mieux délimiter les exigences actuelles et prochaines auxquelles devront satisfaire les personnels de l'éducation.

1.1. - Exigences provoquées par le décloisonnement graduel des fonctions entre les personnels de l'éducation ; (PLUS - Helping professions - ARP)

1.2. - Exigences provoquées par les liens plus étroits entre l'école et la société, l'école et son milieu socio-économique et culturel ; (TVIND - CEFISEM)

1.3. - Exigences provoquées par les responsabilités nouvelles confiées à l'école comme facteur d'analyse et de changement social et par les comptes que la société demande de plus en plus à cette dernière ; (TVIND - CEFISEM - Helping professions)

2. Préoccupation de trouver des voies et des moyens nouveaux de formation et de perfectionnement mieux adaptés aux responsabilités nouvelles des centres de formation des maîtres. Ainsi, dans certains cas, (TVIND - ARP - PLUS - LUT - TIPS) on misera beaucoup sur le groupe comme moyen de formation et comme mise en situation adaptée aux conditions éventuellement nécessaires de l'exercice de la profession. D'un autre point de vue, on fera appel à de nouvelles ressources en personnel qui étaient traditionnellement absentes des centres de formation ; (Simon Fraser - ARP - Helping Professions - Caroline du Nord - PLUS - TIPS).

3. -Insistance grandissante pour rendre plus systématique, et plus précis les apprentissages de base de la profession ; (Micro-enseignement - PBTE).

4. - Insistance pour élargir la base culturelle sur laquelle est assisé la spécialisation professionnelle ; (TVIND - ARP - CEFISEM - Helping professions).

5. - Conscience grandissante de la nécessité d'interrelier la période de formation avec le milieu réel de l'exercice de la profession, et avec les milieux réels dans lesquels vivent les populations qui fréquenteront les établissements scolaires ; (Simon Fraser - DLH - TIPS - Caroline du Nord - PLUS - LUT)

6. - Accentuation de la dimension critique nécessaire à la formation des personnels scolaires ; critique vis-à-vis de la fonction d'éducateur, vis-à-vis de l'école, vis-à-vis de la société et des attentes qu'elle entretient à l'égard de l'école ; (TVIND - ARP - Helping professions - PLUS).

7. - Souci de rendre la formation initiale et/ou le perfectionnement plus accessibles aussi bien géographiquement que psychologiquement i.e. en les adaptant aux besoins et aux attentes tels que perçus et vécus par les usagers de ces formules et aux exigences que l'expérience de ces derniers les amène à poser vis-à-vis de leurs formateurs et des institutions de formation qui les reçoivent ; (Simon Fraser - PLUS - Caroline du Nord - ARP - DLH).

8. - Préoccupations de relier et de mieux coordonner les diverses étapes de l'accession des enseignants à la pleine maturité professionnelle et de mieux ordonner les interventions que les différents maîtres feront, à des niveaux divers, auprès des mêmes enfants ; (on pense à DLH - ARP - TIPS - PLUS - dans le premier cas et surtout à LUT dans le deuxième).

LE CONTENU DES PROGRAMMES DE FORMATION

Si la question des contenus des programmes de formation n'a pas fait l'objet d'une étude précise de la part des chercheurs, (les responsables en avaient ainsi décidé afin de ne pas conduire les enquêteurs à adopter une attitude d'analystes rigides), les renseignements que contiennent les rapports de mission nous permettent cependant de dégager des lignes directrices dont l'intérêt ne saurait être sous-estimé.

Par ailleurs, il nous faut bien le reconnaître, la plupart des programmes de formation de personnels enseignants se préoccupent des contenus, que ce soit pour les critiquer ou encore les améliorer.

En somme, nous voici en présence de deux grandes tendances selon lesquelles, d'une part, les programmes de formation de personnels enseignants ne doivent pas contenir de matières précises, déterminées à l'avance et, d'autre part, ces mêmes programmes doivent au contraire indiquer de façon précise des contenus bien délimités. Pourtant, cette conception antinomique laisse de plus en plus le pas à une vision plus nuancée : il convient de planifier les programmes dans de grands ensembles (cadres généraux) qui se subdivisent en sous-ensembles (cadres spécifiques) évitant ainsi l'écueil du tout ou rien. A vrai dire, même dans les programmes où le contenu n'est pas délimité de façon non équivoque, il existe une intention de formation en elle-même proposant une formation non axée sur les contenus, ce qui n'implique pas qu'elle soit sans objet, sans visée.

En revanche, il ne faut pas non plus écarter l'analyse des contenus dits «précis» qui, eux aussi, relèvent d'une intention de formation, d'une philosophie générale de l'éducation. Dans ce dernier cas, les formateurs de formateurs soutiennent que «sans une vue concrète des contenus à maîtriser, il est, en effet, impossible de se faire une idée de l'ampleur de la tâche de formation, de sa complexité et donc des mesures à prendre pour l'organiser» (1).

Toutefois, il semble évident qu'on ne désire plus, et cela même dans les programmes les plus traditionnels, faire acquérir un ensemble parfait, un contenu définitif, au cours de la formation initiale. Cependant, l'idée ne vient à personne de lancer dans la carrière de l'enseignement des maîtres ignorants des fondements de leur métier. C'est en fait sur ce dernier point : la question des fondements du métier d'enseignant, que les opinions sont partagées. Les uns décrétant que ces fondements nous sont assez familiers, assez connus, pour que nous puissions les faire assimiler au futur maître sans crainte de se tromper, les autres soutiennent, au contraire, que ces fondements restent encore à découvrir, à établir, et que, par conséquent, il vaut mieux permettre au sujet en formation de faire des expériences diverses afin d'acquérir une formation personnelle, soit un développement intégral de toutes ses capacités, en estimant qu'étant ainsi «développé», il pourra mieux agir sur et avec les «formes».

On le voit, la question des contenus de formation ne saurait être traitée sans prendre en compte les intentions de formation qui sous-tendent les programmes étudiés.

(1) G. de Landsheere. - La formation des enseignants demain, Paris, Casterman, 1976, p. 87.

1. On dénote une tendance accentuée vers l'élaboration de programmes ouverts laissant de plus en plus de place aux besoins ressentis par les «formés».

Cette tendance est manifeste au moins dans deux des programmes de formation de personnels enseignants que nous avons analysés : HELPING PROFESSIONS et TVIND. Dans l'un comme dans l'autre cas, nous retrouvons cette volonté de partir des besoins ressentis par les stagiaires eux-mêmes en contact avec la réalité. En somme, ce sont les «formés» et les formateurs qui établissent de concert leur propre programme. Dans ces deux types de formation, la part du travail sur le terrain précède, dans une large mesure, la formation dite théorique. Ainsi, à TVIND, les «formés» effectuent un voyage qui les met en contact direct avec les problèmes de diverses cultures et qui clarifie leur propre attitude face à ces diversités culturelles et sociologiques. Selon la formation de type «relation d'aide», la prise de contact avec les problèmes du milieu est également capitale ; elle détermine dans une large mesure le profil pédagogique de chaque étudiant. Il existe également dans le projet PLUS un élément d'initiation personnelle à la transformation d'un statut de gestionnaire en celui d'agent de changement qui tient compte des besoins du «formé». De même, en Caroline du Nord, il existe un projet suivant lequel le contenu est déterminé par une analyse des besoins des maîtres réalisée au moyen de «needs assessments». Ajoutons enfin que dans le projet DLH, l'enseignant est invité à s'autodéterminer en ce qui regarde le contenu de son cours de formation : le «formé» choisit librement les contenus qui sont nécessaires à la facilitation du développement de son enseignement.

2. Le contenu est lié à la démarche et se confond souvent avec elle.

Contenu et démarche se fondent dans un même creuset. C'est dans l'enseignement que naissent les problèmes, puis ce sont ces problèmes qui deviennent la source des contenus. Le contenu s'élargit alors et est alimenté par l'action. Axé sur l'analyse, il peut s'adapter à la clientèle et permet d'établir un programme qui n'est pas défini une fois pour toutes.

Un tel programme s'intéresse aux changements survenus tant dans la société qu'à l'école, grâce à son contenu évolutif. Au lieu de donner aux étudiants des solutions toutes faites comme dans le programme traditionnel, on les stimule à faire eux-mêmes l'analyse de leurs besoins et à trouver des solutions adéquates. Une telle démarche peut s'effectuer, dans bien des cas, avec le soutien d'un groupe de pairs ou de conseillers.

Dans la formation initiale, la participation des étudiants est beaucoup moins directe, mais ils cotribuent néanmoins à faire corriger les contenus du programme par effet de feed-back.

Notons que cette interrelation entre les contenus et la démarche se retrouve particulièrement dans les programmes qui privilégient les expériences de travail en groupe et l'exploitation immédiate des expériences vécues. C'est le cas, par exemple, de l'ARP, de TVIND, et de HELPING PROFESSIONS (Vermont). Dans ce dernier cas cependant, il faut ajouter que l'analyse psychosociologique joue un rôle très important. A TIPS, par ailleurs, il n'y a pas de contenu préétabli. Ce dernier découle des problèmes rencontrés par le maître au cours de sa première année d'enseignement.

3. Les contenus sont évolutifs, modifiés constamment par le feed-back donné par les formés eux-mêmes.

Cette caractéristique se retrouve dans la plupart des programmes analysés. Elle est cependant plus évidente dans les «programmes» où la souplesse est acceptée comme postulat. Dans les programmes structurés, comme c'est le cas pour le PBTE, les commentaires (feed-back) des stagiaires sont également pris en compte par des «planificateurs» qui les utilisent lors des révisions des unités de travail et des modules.

Il faut ici souligner l'importance de l'activité d'évaluation. De plus en plus, l'évaluation formative fait son chemin, à telle enseigne qu'elle sert de point de référence à l'établissement de nouveaux programmes et surtout à l'amélioration de programmes déjà existants.

De même, le projet de CEFISEM illustre cette façon de procéder ; il n'y figure pas de contenu de formation préétabli, celui-ci étant élaboré par les élèves-maîtres eux-mêmes.

4. Les contenus sont déterminés par l'analyse que font les élèves de leur propre formation.

Il semble de plus en plus évident qu'il faille se soucier de l'analyse que font les «formés» de leur propre formation. Ne sont-ils pas tout désignés pour évaluer la teneur de leur programme de formation ? Cependant nous n'avons pas rencontré de programmes où les «formés» possèdent la faculté de déterminer absolument seuls les contenus de formation. En effet, même le projet TVIND qui nous a paru le plus centré sur les besoins du «formé» comporte une partie déterminée par l'Etat à laquelle il faut tout de même adhérer.

Reste néanmoins qu'on peut déceler une très forte tendance à remettre entre les mains des «formés» leur propre formation. Et cela comprend aussi bien les stratégies que les contenus et les objectifs poursuivis. Les «formés» sont appelés à se prononcer sur chacun de ces points. L'exemple du micro-enseignement et du CEFISEM où formateurs et «formés» déterminent ensemble les micro-situations qui feront l'objet de leur étude est éloquent à cet égard.

5. Les contenus peuvent être élaborés par une analyse attentive des tâches des personnels enseignants, des habiletés spécifiques à la fonction d'enseignement.

Cette préoccupation des compétences et des «performances» relatives à l'enseignement constitue la base d'un mouvement très important notamment dans la pédagogie américaine (PBTE). On vise à connaître de façon de plus en plus précise ce qu'un enseignant doit posséder pour être capable de mieux exercer sa fonction.

Connaissant ainsi les compétences essentielles, on sera en mesure de procéder à l'établissement de programmes beaucoup plus structurés prenant en compte les découvertes des expériences pédagogiques dans le domaine de la formation des personnels enseignants. A SIMON FRASER , par exemple, la moitié du programme porte sur l'acquisition pratique des habiletés nécessaires à la fonction d'enseignement et sur l'application de données théoriques acquises dans les cours de formation.

En conclusion, nous sommes donc en présence de deux tendances divergentes reflétant d'une part, une préoccupation très nette chez certains responsables de la formation des maîtres d'insérer dans le programme initial le plus de contenu possible, et de l'autre, une préoccupation non moins explicite de présenter un programme «cadre», ouvert, souple, ancré dans le vécu de l'étudiant-maître.

Ces tendances extrêmes semblent toutefois laisser une place plus large à une voie mitoyenne qui, sans négliger les apprentissages de base, tend à ne pas séparer la théorie de la pratique et à permettre une meilleure prise en charge du «formé» par lui-même, à l'inciter à établir davantage sa formation de formateur sur le développement intégral de ses potentialités, de sa personnalité propre.

Il se développe ainsi une attitude que nous pourrions qualifier de «critique» face au programme idéal de formation des personnels enseignants. Tant en Europe qu'en Amérique du Nord, il se trouve de moins en moins de pédagogues pour soutenir que nous sommes en mesure de tracer le programme idéal des études d'un institut de formation des personnels enseignants. Cette attitude s'explique sans doute par l'évolution de la société actuelle qui rend vite périmés les programmes de formation ne laissant pas une place assez grande à l'autoformation. En somme, on s'est rendu compte que la formation des personnels enseignants est dès le départ une entreprise de formation continue et qu'il est, à toutes fins utiles, impossible de différencier la formation initiale de la formation continue, au risque de «réduire» la première à un ensemble de recettes soi-disant éprouvées.

FORMATEURS

Dans le domaine de la formation des personnels scolaires, le rôle du formateur n'est pas univoque, pas plus d'ailleurs que l'est le concept de formation. Il varie dans ses fonctions et ses modalités selon les objectifs et les étapes du programme auquel le formateur participe ainsi que selon le milieu où le programme se déroule.

1. Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, à l'université de Houston au TEXAS ou dans le programme PLUS en Suède, les formateurs aident les «formés» à acquérir des savoirs et des savoir-faire en exerçant des tâches différenciées tant par leur finalité que par leurs procédés : enseignement, supervision, évaluation, conseil, animation, soutien, incitation.

2. Ces tâches s'accomplissent au sein d'équipes multidisciplinaires où formateurs et spécialistes sont appelés à conjuguer leurs objectifs et leurs actions. Les séances de micro-enseignement, par exemple, mobilisent de telles équipes de formateurs.

3. La structure des équipes varie selon les milieux et les moments de formation. A l'Ecole Normale de TVIND, par exemple, les formateurs qui participent au programme des deux premières années de formation n'entretiennent pas les mêmes liens entre eux et avec les «formés» qu'avec les formateurs qui sont invités à collaborer pendant les deux dernières années du programme.

4. Le formateur peut aussi faire partie d'équipes volantes. Son action n'est pas nécessairement limitée à un établissement d'attache. Au Danemark, par exemple, des professeurs de l'Ecole royale sont mis à la disposition des enseignants à leur école même ou dans des sous-centres appelés antennes. Dans le programme TVIND, des professeurs du réseau régulier des écoles normales accompagnent les différents groupes d'étudiants dans leurs centres communautaires.

5. Quelle que soit la relation d'aide privilégiée, le formateur est plus qu'un émetteur : il se met à l'écoute non seulement des demandes du «formé», mais aussi des attentes du milieu auquel lui et le formé appartiennent. Par exemple, certains programmes de l'Ecole royale du Danemark, ainsi que le programme du CEFISEM de Douai, comportent de la part des formateurs des actions correspondant à des besoins explicitement perçus. En conclusion, il semble bien que la pluralité et la diversité de la fonction de formateur s'accroissent à mesure que les perspectives de formation des personnels scolaires se multiplient et se précisent.

6. On tend de plus en plus à s'adresser aux enseignants praticiens pour leur faire accepter des responsabilités de formateurs, particulièrement dans les tâches où leur expérience professionnelle est des plus précieuses. A temps partiel ou à temps plein, ils sont détachés temporairement de leur service pour faire équipe avec les formateurs attachés à des centres de formation. Cette tendance est très répandue ; les formateurs praticiens qui participent au programme LUT en Suède ou au programme TIPS en Grande-Bretagne en illustrent certains aspects.

7. A côté des formateurs théoriciens et praticiens, se retrouvent des formateurs à orientation psychosociologique qui mettent leur compétence en animation et en dynamique des groupes au service des étudiants pour les aider à découvrir leurs besoins de formation et à les combler selon les démarches les mieux appropriées. De tels formateurs-ressources semblent jouer un rôle essentiel dans le programme de l'ARP en France et dans celui des Helping Professions au Vermont.

8. Un autre rôle nouveau apparaît dans la formation, celui de diagnostiquer les points forts et les points faibles des «formés», afin de les éclairer dans leurs démarches de formation. Par l'utilisation systématique de techniques très diversifiées comme la programmation par objectifs et les grilles d'observation, au Texas, la vidéo-formation et le micro-enseignement à l'école normale de Douai, des formateurs-cliniciens tentent d'assurer un soutien continuel à l'étudiant dans l'acquisition et l'application des savoirs propres à son orientation professionnelle.

9. Finalement, si l'on examine les sources de recrutement et les antécédents des formateurs, on y constate une variété presque comparable à celle des fonctions. Rares sont ceux qui ont été eux-mêmes formés spécifiquement en vue de leur tâche de formateurs. Cependant en Suède, certains formateurs bénéficient d'une préparation spéciale. Même si la plupart des formateurs viennent du milieu de l'enseignement, il y en a qui ont une formation de psychologues, de sociologues, de travailleurs sociaux comme ceux de la DLH, du Vermont, (HELPING PROFESSIONS), et de la Suède (PLUS).

STRATÉGIES

Les stratégies de formation peuvent recourir à plusieurs modes innovateurs dans la création de modèles de formation :

1. La création d'une alternance entre formation et pratique. Dans la formation traditionnelle ce sont les milieux scolaires qui sont les plus souvent utilisés. Dans les nouveaux projets, on a choisi une grande variété d'emplacements comme lieu pour la formation. Dans TVIND ce sont les voyages, l'expérience de travail et les écoles qui constituent le cadre de la formation. Des stages sont faits dans plusieurs endroits pour ARP, CEFISEM, Vermont et PLUS. Différentes situations permettent également une analyse, comme les familles, les centres d'aide et le mode de travail.

2. Formation par projet. Les projets peuvent être des projets individuels ou des projects collectifs. Le modèle de TVIND contient une gamme de possibilités pour la formation par projet telles que le voyage, la construction de maisons ; la planification en groupe des projets conçus comme faisant partie de la formation se trouvent aussi dans ARP, CEFISEM, Vermont et PLUS.

3. Diversification des formateurs et/ou création de nouveaux types de formateurs comme stratégies. La création de nouveaux rôles ou la création de nouvelles tâches pour les formateurs peuvent aussi être un élément de la stratégie d'innovation dans la formation. Dans TIPS, le teacher-tutor est un nouveau type de formateur ; en Caroline du Nord c'est le «Staff Developer» ; pour le Vermont, le modèle de formation repose sur une extension du rôle et des tâches de la personne d'aide appliquées au «formé» et au formateur. Le formateur peut aussi jouer le rôle d'analyste comme en TVIND, ARP, CEFISEM, Micro-enseignement, TIPS, Vermont et PLUS.

4. Dans plusieurs des nouveaux modèles de formation, on trouve comme élément de la stratégie la formulation des objectifs par une analyse des besoins des élèves maîtres. Le modèle de Staff Development de Caroline du Nord utilise l'analyse des besoins du personnel scolaire en vue de créer ces modes d'intervention. L'analyse des besoins est aussi partie intégrante des modèles de DLH, Simon Fraser, CEFISEM, PBTE, TIPS, PLUS et LUT.

L'ÉVALUATION DANS LES MODÈLES NOVATEURS DE FORMATION DES MAÎTRES

Le domaine de la formation des maîtres n'échappe pas aux difficultés rencontrées par tous ceux qui se préoccupent d'évaluer les effets de l'éducation. En effet :

1. le manque de précision des objectifs de formation rend presque impossible une évaluation du degré d'efficacité des actions de formation ; une définition opérationnelle des objectifs aiderait sans aucun doute à mieux constater l'écart entre le résultat escompté et la réalité ;

2. la pauvreté des instruments de mesure rend relativement peu scientifique toute évaluation qui pourrait être faite ;

3. les critères d'appréciation du «bon enseignant» sont encore loin de rencontrer l'unanimité dans le monde éducationnel.

I. – Remarques générales relatives à l'évaluation dans les modèles novateurs analysés.

Si un effort notable est à signaler concernant la formulation des objectifs, il n'en demeure pas moins vrai que :

– les plans d'évaluation mis en place nous apparaissent très pauvres et cela qu'il s'agisse de l'évaluation de l'étudiant ou de celle du programme de formation ;

– jamais on ne mentionne dans l'appréciation des modèles, l'évaluation de la formation à partir de ses effets sur les élèves ; on évalue tout au plus le comportement observable du maître dans sa classe. Rares sont les cas où l'on signale dans les objectifs de formation les retombées possibles sur l'école ou la collectivité ;

– d'une manière générale les effets à long terme ne sont pas examinés explicitement. On fait référence par exemple à des affirmations sans fondement scientifique en invoquant le fait que le centre de formation est obligé de refuser des candidats. Mais cela ne nous donne aucune garantie du degré d'adaptabilité du finissant au monde du travail.

II. – Les stratégies d'évaluation dans les modèles novateurs et les problèmes posés aux institutions formatrices.

L'approche traditionnelle en matière d'évaluation qui consiste à croire qu'il faille «réussir ou abandonner» apporte un éclairage certain aux stratégies d'évaluation mises en place dans les programmes novateurs de formation des maîtres : il s'agit bien plus et ce, dans la plupart des cas, de programmes à changement continu à partir du feed-back qu'en font les usagers (professeurs, étudiants, maîtres de stage, etc...).

Il s'agit donc d'une évaluation à court terme dont les résultats permettent un réajustement continu du programme.

Le problème du contrôle du programme par l'institution formatrice se pose alors dans toute son acuité.

– Dans certains cas, ce programme entre en conflit avec les exigences des autorités ministérielles en matière de qualification des futurs enseignants. C'est le cas surtout pour certains programmes de formation initiale dont le contenu cadre mal avec les contenus traditionnels des autres centres de formation. TVIND au Danemark nous offre un exemple du genre de difficultés dans lesquelles le centre se trouve engagé et de la solution adoptée : préparation intensive d'un mois au programme traditionnel avant la présentation aux épreuves normales de certification.

– A Houston (Texas) par contre, c'est le modèle novateur lui-même qui détermine les critères de qualification. La réussite du candidat aux épreuves du Centre marque le succès de sa probation.

III. – La stratégie d'évaluation du programme en «feed-back»

– L'approche en «feed-back» nous a paru tenir une place importante dans presque tous les programmes, c'est pourquoi nous avons cru bon d'illustrer ce mode d'évaluation par quelques exemples relevés au cours des différentes missions.

– A la DHL, les besoins des enseignants en exercice, identifiés à partir de questionnaires et d'entrevues, font l'objet de propositions de cours par le centre de formation. L'évaluation du degré de satisfaction des bénéficiaires face aux services offerts permet de préciser les modifications à apporter aux contenus des cours. Elle se fait généralement à partir de questionnaire.

– A Houston, les étudiants, les conseillers, les professeurs, les coordonnateurs sont invités à donner un «feed-back» constant, ce qui permet une révision du programme au fur et à mesure de sa progression. Le dispositif mis en place est aussi précis et minutieux que possible et permet de suivre également les étapes de la formation de chaque étudiant. A l'école normale d'Auteuil les périodes de pratique du micro-enseignement sont un exemple parfait du processus auto-correctif de son «savoir-faire» déclenché par la focalisation de la «vidéo» sur soi en action.

IV. – La stratégie d'évaluation se confond avec l'action de formation

– C'est le cas au CEFISEM de Douai où au cours d'un séminaire hebdomadaire au centre de formation, l'élucidation pas à pas des différentes péripéties de l'action des stagiaires en direction des parents est l'objet même de l'analyse. Elle aboutit à un certain nombre de recommandations qui permettront un descriptif structuré mais provisoire de l'enseignement de soutien et, par le fait même, de la formation des stagiaires.

– Un deuxième exemple nous est donné par l'ARP où l'accent est mis sur la vie de groupe. Tantôt les stagiaires s'entraînent à l'élucidation des divers phénomènes qui gouvernent la vie d'un grand groupe, tantôt les stagiaires éclatent en petits groupes de tâche, tantôt se retrouvent en groupe d'évolution ou en groupe de contrôle. Dans tous les cas, il s'agit d'entraîner les stagiaires à l'analyse de leurs comportements et des situations auxquelles ils sont confrontés et de développer par le fait même une attitude critique vis-à-vis de soi-même, face aux institutions et à la transmission du savoir. Il s'agit d'une auto-évaluation du formé qui peut l'aider dans sa démarche d'identification de nouveaux besoins.

– Au CEFISEM de Douai, les stages de trois (3) semaines au centre de formation, en alternance avec la pratique de la classe, permettent aux étudiants de suivre des cours de linguistique, de psychosociologie etc... ; ce sont là des nécessités précises répondant aux besoins issus de la pratique et formulés par les étudiants lors de séminaires tenus au Centre.

– Le projet «PLUS», en Suède, par son action de formation qui fait alterner les brèves semaines de regroupement avec les longues périodes où le chef d'établissement se retrouve dans son école permet aux stagiaires de puiser «à domicile» la réflexion qui fera l'objet d'étude pendant les sessions de regroupement. Des techniques de travail qui inciteront directement à l'action sur le terrain pourront alors être proposées.

V. – La stratégie d'évaluation mesure le degré de satisfaction des usagers

C'est un type d'évaluation très souvent utilisé ; l'approche habituelle en est le questionnaire d'enquête ou l'entretien systématique qui a lieu généralement **à la fin de l'expérience de formation**. Il s'agit alors beaucoup plus d'une évaluation du type sommatif qui peut **éventuellement** servir à apporter des correctifs au programme de formation. C'est ainsi qu'à l'école normale d'Auteuil on a procédé à une évaluation en faisant remplir un questionnaire par les étudiants pour avoir un «feed-back» de la manière dont le micro-enseignement était perçu. En Caroline du Nord, le degré de satisfaction des participants est communiqué au planificateur qui s'en sert pour apporter certaines modifications au programme. C'est le cas également de la DLH où les participants sont invités à répondre à des questionnaires objectifs sur leur perception de la valeur et de la pertinence de l'enseignement reçu.

VI. – La stratégie d'évaluation porte sur la «démarche» du stagiaire

Il ne s'agit pas d'évaluer la démarche comme telle mais plutôt les traces qu'elle laisse ; les critères d'évaluation sont élaborés par le groupe. C'est le cas des formations «expérientielles» c'est-à-dire de celles qui s'appuient sur le vécu de chacun, mais qui sont intégrées à une démarche dans le groupe. L'exemple de TVIND illustre ce type de stratégie : l'évaluation a porté sur la capacité d'organiser l'avenir proche (élaboration du plan de formation pour l'année suivante) et la réalisation d'un projet en commun dans un délai prévu mais répondant à un besoin réel personnellement vécu (construction d'un bâtiment dans un délai d'un mois, travail qui aurait pris normalement un délai de deux ans).

CONCLUSION

Le présent cahier se base sur l'analyse des rapports de missions rédigés par les diverses «équipes d'observation» du Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation. Leur information s'est trouvée parfois complétée par des documents annexes dont les rapports de mission ne font pas état. Au départ des travaux sur ce projet du C.O.P.I.E. , nous avons délibérément évité la construction d'une grille d'analyse préétablie qui aurait pu contraindre indûment et restreindre notre travail dès son amorce. Cependant, après avoir participé à douze missions d'observation et en avoir rédigé les rapports, il devenait nécessaire de prendre un certain recul et d'essayer de dégager les éléments favorisant une meilleure compréhension d'un ensemble de questions cruciales pour la formation du personnel scolaire. Nous avons tenté, dans ce cahier, de cerner les «lignes de force» qui ne se limitent pas à un projet particulier, qui se manifestent plutôt dans un certain nombre des projets observés. Par ailleurs, nous avons évité de généraliser exagérément ces «lignes de force» sous forme de «tendances», car nos analyses reposent sur un échantillon très restreint. La détermination de tendances générales exigerait de compléter nos travaux par l'apport d'autres études.

A partir des données disponibles et de l'information recueillie sur les douze projets, nous avons dû choisir un mode d'analyse impliquant des éléments qui se retrouvent toujours, d'une façon ou d'une autre, dans tout projet éducatif. A la suite d'un travail éliminaire important, nous en sommes venus progressivement au choix des six paramètres descriptifs présentés plus haut. Cependant, en terminant ce cahier, il serait bon de présenter quelques remarques.

L'un de nos paramètres porte sur les **origines** d'un projet. Tout projet découle d'un ensemble de facteurs, besoins ou problèmes exigeant une solution, et ceux-ci en constituent le contexte et l'arrière-plan. Les cinq autres paramètres peuvent se rattacher au triptyque courant, objectifs – moyens – évaluation, où le **contenu, les stratégies et les formateurs** sont des moyens par rapport à des buts (objectifs). Ainsi conçus, on peut schématiser ces paramètres de la façon suivante :

(moyens)	contenu formateurs stratégie	oojectifs évaluation

Cependant, le rattachement de ces paramètres à l'ensemble courant objectifs – moyens – évaluation est limitatif et peut s'avérer fort ambigu . Il ne faut pas croire, comme semble le suggérer l'enchaînement classique de ces trois termes, que les innovateurs amorcent la réalisation d'un projet par la formulation d'objectifs. D'après notre analyse des origines, un projet peut naître de l'identification d'une situation problématique, ou d'une hypothèse théorique en termes de **contenus** de formation, ou de la création d'un nouveau type de **formateur**. Les objectifs, obscurément perçus au départ, émergeront alors à travers l'expérience de la mise en œuvre du projet.

Tous les paramètres utilisés dans cette analyse sont constamment interdépendants. Il ne faut pas les cristalliser suivant un enchaînement pseudo-linéaire entre objectifs -- moyens -- évaluation. Pour éviter cet alignement linéaire de paramètres, nous les avons présentés en réseau ou sous forme d'une grille qui les énumère sans les ordonner suivant une hiérarchie nécessaire. Ainsi les six paramètres peuvent servir de diverses façons comme grille de lecture pour l'analyse d'une innovation éducative.

Dans ce cahier, cette grille de lecture a été utilisée de trois manières différentes. Jusqu'ici, les paramètres ont servi à dégager des «lignes de force». Dans l'annexe I qui suit, à partir de cinq des paramètres (**objectifs, contenus de formation, stratégies, formateurs, évaluation**), nous avons concentré sous forme de résumé l'information pertinente sur chacun des projets. Cette annexe devrait fournir au lecteur l'information pertinente sans avoir à chercher dans chacun des rapports de mission. Dans l'annexe II, nous avons concentré davantage cette information, en la présentant sous forme de tableau synoptique qui comprend à son tour chaque paramètre descriptif en regard de chacun des projets. Il faut souligner particulièrement un élément qui nous a conduit à reprendre la grille de lecture sous forme de tableau, à savoir un examen à la verticale de chacune des colonnes du tableau qui devrait permettre en valeur les interrelations inhérentes à ces paramètres non linéaires. Ainsi, par exemple, la sélection d'une **stratégie** particulière peut entraîner le choix d'un certain type de **formateur**, et ces choix combinés peuvent influencer ultérieurement le choix d'un **contenu**. Nous espérons que les trois «lectures» présentées dans le texte et les deux annexes aideront le lecteur à percevoir la dynamique interne de chaque projet, dynamique qui dépasse de loin la conception mécaniste si souvent rencontrée lorsque l'analyse se présente suivant le schème suivant .

en premier lieu, détermination des **objectifs**

en second lieu, choix des moyens (**contenu, stratégies, formateurs**)

en troisième lieu, détermination de techniques d'**évaluation**

L'utilisation de paramètres descriptifs sous forme de réseau d'éléments interreliés, qui permettent diverses «lectures» des projets, est sans doute passablement complexe. Cependant, une telle grille de lecture rend davantage justice aux projets visités que si l'application du triple cadre simpliste, soit objectifs, moyens, évalustion, avait été faite dans une forme linéaire.

Les six paramètres retenus dans ce cahier peuvent aussi servir à l'analyse de modèles traditionnels de formation du personnel scolaire, de même qu'à l'analyse d'autres projets novateurs en ce domaine, que les travaux du C.O.P.I.E. n'ont pas considérés. Mais il se trouve un autre usage possible de cet ensemble de paramètres, et nous aimerions, en guise de conclusion, attirer l'attention sur cette extension possible de leur application.

Les six paramètres auxquels refère ce cahier ont servi de grille de lecture dans l'analyse des douze projets que nous avons visités. Cependant, les mêmes paramètres peuvent servir de «grille de planification», pour formuler de nouveaux projets de formation du personnel scolaire. En spécifiant un paramètre donné, on est à même de prévoir les conséquences d'un choix particulier sur d'autres

paramètres mutuellement interdépendants dans un même réseau. C'est pourquoi la cohérence interne d'un projet (ou «modèle»), demanderait qu'on s'efforce de minimiser les contradictions internes potentielles entre les paramètres descriptifs. Nous touchons ici une difficulté majeure dans les efforts novateurs, particulièrement dans le domaine de la formation des enseignants.

Plusieurs tentatives visant à créer des modèles novateurs en formation des enseignants, comportent des modifications qui ont apporté à un seul paramètre sans pour cela que l'on s'interroge sur les conséquences potentielles à propos d'autres paramètres. Par exemple, un projet dit innovateur pourrait modifier **les contenus de formation** de façon telle qu'il requiert, par le fait même, un changement des **formateurs** et des **stratégies**. Il peut aussi arriver que l'innovation proposée laisse de côté ces derniers aspects , et, conséquemment, la modification désirée des **contenus** se trouve neutralisée. Le domaine de la formation des enseignants est particulièrement susceptible de ce type de pseudo-innovations, qui très souvent font croire à beaucoup de personnes que le domaine de la formation des maîtres est, pour des raisons peu claires, imperméable au changement. Nous espérons que les projets décrits dans ce rapport du C.O.P.I.E. contribueront à démontrer qu'à plusieurs endroits, soit en Europe et en Amérique du Nord, des efforts systématiques sont mis en œuvre pour répondre aux problèmes soulignés dans le cahier I (Analyse de la problématique). Ces innovations dépassent la stratégie qui est celle de modifier un seul paramètre isolé.

L'analyse «planificatrice» qui combinerait les éléments de problématique traités dans le Cahier I (théorie et pratique, expérience, transfert-isomorphisme, autonomie, demande et évaluation) et les éléments des paramètres descriptifs du deuxième cahier pourrait conduire à des «modèles» de formation du personnel scolaire qui auraient plus d'envergure et de signification.

Dans un troisième cahier, nos collègues français proposent trois modèles de formation et ceci constitue une troisième dimension d'analyse qui est fondamentale pour la réflexion sur les problèmes et les questions cruciales relativement à la formation du personnel scolaire.

ANNEXE I

Sommaire des comptes rendus des douze missions effectuées par l'équipe du COPIE

******

Les textes qui suivent résument d'une manière très succinte les modèles novateurs de formation des maîtres ayant déja fait l'objet d'une publication par le COPIE. Le lecteur voudra bien se reporter pour de plus amples détails aux comptes rendus des différentes missions.

Dans un souci d'aide au lecteur, aussi bien du tableau paramétrique d'analyse des modèles que des tendances générales dégagées, nous avons tenté de mettre en évidence dans chacune de nos présentations :

- l'origine et les objectifs du modèle de formation
- les caractéristiques principales du modèle tant du point de vue du contenu, que des stratégies de formation
- l'équipe des formateurs
- l'évaluation du programme de formation.

L'INTÉGRATION DU MICRO-ENSEIGNEMENT DANS LA FORMATION INITIALE DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ EN FRANCE

---

* Il s'agit moins d'un projet novateur de formation des maîtres que de l'intégration d'une technique nouvelle, le micro-enseignement (1), dans l'entraînement de la pratique pédagogique.

* Les centres visités (Ecole Normale d'Auteuil de Paris et Ecole Normale de Douai) nous ont permis de nous rendre compte que les deux tentatives d'introduction quoique très différentes des conceptions américaines, le sont encore lorsqu'on les compare l'une à l'autre.

* Si la conception américaine nous apparaît comme «modélisante» (l'étudiant est confronté à un certain nombre d'habiletés, qu'il doit maîtriser au cours de la session ; elles sont présentées généralement dans un ordre croissant de difficultés et l'étudiant est invité à se rapprocher du modèle qui est implicite ou explicite) nous pouvons dire que les pratiques que nous avons vues s'inscrivent bien plus dans une formation non-directive. Les habiletés à maîtriser sont choisies à partir d'une liste ouverte plus ou moins détaillée dans laquelle l'élève-maître choisira le ou les points à travailler ou à partir des besoins mis en évidence par les rapports de visites de stages, l'auto-évaluation de l'étudiant, ou l'enregistrement vidéo à partir d'une situation réelle de classe. Il s'agit presque d'un programme «sur mesure» expérimenté par l'étudiant et qui permet à chaque étudiant de trouver en fonction de sa personnalité et des évaluations répétées, ce que sera sa propre pédagogie. Cette approche, très souple, présente l'avantage de privilégier l'utilisation des multiples feed-back donnés par les co-partenaires, les formateurs, les spécialistes de la discipline, le maître d'application, les psychopédagogues, etc...

* Les différences que nous avons pu apprécier dans l'introduction du micro-enseignement dans ces deux centres tiennent bien plus à des contraintes locales de travail qu'à des décisions d'ordre méthodologique ; elles portent sur les plages horaires libérées, le nombre de professeurs travaillant ensemble, du degré de participation des maîtres des Ecoles d'application, du nombre de stagiaires disponibles ... Néanmoins il est important de souligner que le moment d'intervention du micro-enseignement dans le cursus de formation se place à Auteuil en 2e année, après le stage en responsabilité de trois mois, alors qu'à Douai il se situe en 1ère année après le stage d'observation (on sait que durant ce stage l'élève-maître est amené à prendre en charge quelques séquences d'enseignement). Ces deux orientations témoignent de deux philosophies différentes, dans le 1er cas, le micro-enseignement nous apparaît comme postcorrectif, dans le 2e cas comme précorrectif : il a pour but alors de placer l'étudiant dans des conditions sécurisantes lors de son premier contact avec une classe réelle.

* Ces expériences de formation, au moment même de notre visite (février 1977) n'étaient pas encore arrivées à un point de développement suffisant pour donner lieu à des conclusions. Les responsables n'étaient pas encore en mesure d'évaluer l'impact du micro-enseignement sur la capacité de chacun des élèves-maîtres, soumis à l'expérience de réinvestir dans un acte pédagogique plus complexe en situation réelle d'apprentissage. Mais notre rencontre avec les étudiants nous a permis de nous rendre compte du climat favorable qui régnait.

(1) Dans une définition large et générale du micro-enseignement nous dirons que c'est : une leçon de courte durée, pratiquée par un élève-maître devant un nombre réduit d'élèves, cette leçon étant centrée sur une «habileté» spécifique à un objectif de formation. Elle est enregistrée en vidéo... Elle est immédiatement visionnée et discutée par l'équipe d'élèves-maîtres en formation et leurs formateurs.

LA FORMATION DES MAITRES PENDANT L'ANNÉE PROBATOIRE
(Induction year)
Grande-Bretagne

En Grande-Bretagne de nombreuses études (1) ont mis l'accent sur les difficultés constatées dans l'expérience de jeunes enseignants dans leur première année d'enseignement (induction year). Le Gouvernement, par l'intermédiaire de son «Livre Blanc» trace les orientations générales de la mise en place d'un dispositif de soutien à l'intention des enseignants débutants afin de rendre le processus d'adaptation à la profession plus efficace et moins pénible :

1. décharge de service pour les débutants d'1/5 au minimum pour leur permettre de participer à des cours ou à des stages de formation ;
2. désignation dans chaque école de tuteurs professionnels pour aider les débutants.

Des projets expérimentaux d'Induction sont mis en place et le pilotage de ces expériences novatrices est confié à l'Université de Bristol (Teacher Induction Pilot Schemes). Certains de ces projets sont subventionnés par le gouvernement pour une durée de 3 ans, d'autres non - subventionnés sont sous la responsabilité des initiatives locales.

Les centres visités témoignent d'une pluralité de formules de fonctionnement en ce qui concerne l'organisation de l'induction et les choix stratégiques en cause (contenu de la relation d'aide, étendue du rôle du professeur-tuteur, modèle de formation des professeurs-tuteurs, lieu de la formation). Nous relevons à titre d'exemple les traits caractéristiques des modèles du Northumberland, de Leeds et de celui de Nottingham.

Le modèle du Northumberland prévoit pour le professeur débutant un temps de décharge de 25 % soit environ 1 journée 1/4 par semaine répartie comme suit :

– 1/2 journée hebdomadaire consacrée à des activités organisées dans l'établissement par le professeur-tuteur.

– Organisation de stages périodiques d'une semaine (1 par trimestre) dans les centres extérieurs ou Teachers' centers.

Le professeur-tuteur bénéficie d'une rémunération spéciale et d'une décharge d'1/4 de journée par débutant. Il met en place les activités qui lui paraissent répondre aux besoins des débutants dont il a la charge ; outre cette fonction administrative, il discute avec les professeurs débutants des problèmes personnels que ces derniers rencontrent dans leur tâche. Cet aspect du rôle du tuteur est désigné le plus souvent par l'expression difficilement traduisible «pastoral care».

(1) – Rapport de l'unité de recherche de l'Université de Bristol (Taylor et Dale, 1971).
– Rapport James déposé en 1972 par le «Committee of Inquiry into Teacher Education and Training».

Lorsqu'ils sont désignés, les professeurs-tuteurs suivent un stage de *spécialisation* d'une semaine. Un soutien périodique semble être assuré sous forme de groupes de discussion, voire de groupes de travail engagés dans la production de ressources, de matériaux utilisables par les tuteurs dans leurs établissements.

Le modèle de Leeds présente sensiblement le même dispositif de base que celui du Northumberland. Néanmoins il présente certaines particularités importantes au niveau de la formation des professeurs-tuteurs et de leur rôle dans l'institution scolaire. Il semble que le groupe des tuteurs ait pris en charge sa propre formation et cherche à poursuivre des réunions hebdomadaires destinées initialement à la seule première année de tutorat, déclenchant ainsi une dynamique de formation continue dans l'établissement scolaire.

Le modèle de Nottingham relève d'un modèle d'induction assez différent ; on ne crée pas de poste de fonction spécifique de tuteur. La hiérarchie de l'institution assurera le tutorat (chefs de département, inspecteurs rattachés aux autorités locales de l'éducation) et l'induction sera organisée selon deux formules expérimentales différentes :

– dans la première , le directeur du département organise pour chaque professeur débutant un itinéraire d'induction sans regroupement des professeurs-débutants (une journée de décharge).

– dans la deuxième formule, les responsables de plusieurs établissements organisent en commun des activités de formation continue pour les professeurs-débutants, pendant une demi-journée par semaine, l'autre demi-journée leur étant laissée pour leurs préparations.

L'évaluation de ces projets expérimentaux a donné lieu à deux rapports intermédiaires (mars 1976 et mai 1977). Elle est centrée sur quatre niveaux : la classe, l'école, le centre de formation, la collectivité totale. Elle combine plusieurs modes d'approche : entretiens systématiques et informels, observation directe , questionnaires, échelles d'attitudes. Les conclusions soulignent l'effet positif de l'application des projets. Mais le problème fondamental résiderait dans la mobilisation des ressources humaines et matérielles indispensables pour mettre en œuvre cette formation.

LE C.E.F.I.S.E.M. de Douai (France)

Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants.

* Dans le cadre d'une pédagogie de soutien à assurer aux enfants d'immigrés, les C.E.F.I.S.E.M. ont développé des modèles de formation continue à l'intention des instituteurs en fonction chargés des enfants de travailleurs immigrés (I.C.E.T.I.).

* Le C.E.F.I.S.E.M. de Douai, rattaché à l'Ecole Normale d'institutrices, nous offre un modèle original de formation d'une durée d'un an en alternance entre le lieu où les enseignants exercent leur fonction et le centre de formation. Ce mode de fonctionnement est rendu opérationnel du fait que les postes d'I.C.E.T.I. sont créés en surnombre dans les écoles et que l'I.C.E.T.I. n'est pas chargé d'une classe régulière : il intervient en prenant à part des groupes d'enfants de classes différentes pendant un certain nombre d'heures/semaine (3 heures).

– Le regroupement hebdomadaire des stagiaires pour une journée au Centre leur permet de confronter en permanence leurs expériences, d'identifier les difficultés rencontrées dans leur pratique soit dans l'école, soit dans les contacts avec les familles. Autour de cette concertation s'élabore dans le groupe et avec l'aide des formateurs une pédagogie du «projet» qui devient le pivot de la formation : sur le terrain il est le fil conducteur de l'action et c'est par lui que la formation est ancrée dans l'expérience, dans le vécu de l'I.C.E.T.I.

– Les trois stages longs (2 à 3 semaines) insérés dans l'année de formation sont l'occasion pour les formateurs d'une part de faire définir par le groupe les objectifs et la démarche d'intervention des I.C.E.T.I. dans l'école, d'autre part d'apporter aux I.C.E.T.I. les informations théoriques jugées utiles pour leur action dans les domaines sociologiques, linguistiques, audiovisuel, etc...

* Une des caractéristiques essentielles de ce modèle de formation réside dans ce parallélisme frappant entre les modes d'intervention envisagés pour les enfants dans la classe et ceux mis en œuvre, au Centre, pour la formation des stagiaires.

– La démarche utilisée dans le centre est basée sur le vécu des I.C.E.T.I. Le vécu des I.C.E.T.I. (dans la classe ou en dehors de la classe) constitue, en somme l'objet d'étude. Il est appréhendé à partir de projets successifs, choisis par les I.C.E.T.I., au travers desquels se feront et seront possibles des apprentissages.

– La démarche pédagogique utilisée dans la classe est basée sur le vécu de l'enfant. Le vécu de l'enfant constitue l'objet d'étude. Il est appréhendé à partir de projets successifs choisis autant que possible par l'enfant ou le groupe (enquêtes, recherches) au travers desquels se feront et seront possibles des apprentissages.

° La responsabilité de la formation est confiée à une équipe de formateurs à temps plein (une conseillère pédagogique responsable du Centre, un professeur d'enseignement général de Collège, deux instituteurs-animateurs) et de professeurs d'Ecole Normale, formateurs à temps partiel (deux psychopédagogues, un linguiste, deux spécialistes des disciplines d'éveil, un professeur de mathématiques).

° L'évaluation du programme de formation se trouve confondue avec l'évaluation de l'action des stagiaires en direction des élèves dans la classe, des collègues, des parents et aboutit à un certain nombre de recommandations qui permettront une description structurée de l'enseignement de soutien et de la formation des stagiaires. Cette évaluation se fait à partir du feed-back qu'en donne les stagiaires eux-mêmes au moment du séminaire hebdomadaire. Elle est vivifiée également par le fait que les formateurs se rendent dans les classes où ils participent d'une certaine manière au travail de l'I.C.E.T.I.

Aucun diplôme n'est délivré à l'issue de cette formation : l'enseignant ne devient pas un instituteur spécialisé.

L'ANNEE DE RENOVATION PEDAGOGIQUE (A.R.P.) DE L'INSTITUT SUPERIEUR DE PEDAGOGIE (I.S.P.) A L'INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS (I.C.P.).

* La formation A.R.P. est une formation continuée (en cours d'exercice) à temps plein, pour un an, offerte à des personnels scolaires diversifiés et venant pour la plupart d'établissements privés catholiques. Ce sont des instituteurs, professeurs, directeurs, formateurs d'adultes, bibliothécaires ou psychologues en fonction l'année précédente dans un établissement scolaire élémentaire ou secondaire.

* Il s'agit là d'une expérience en cours depuis une dizaine d'années et dont l'objectif principal est de former les futurs cadres des institutions privées catholiques qui seront des agents de changements dans leur milieu.

* Une convention passée avec le Ministère du Travail, au titre de la formation professionnelle continue fait que les stagiaires peuvent percevoir une indemnité compensatoire de salaire.

* Le groupe de l'ARP privilégie trois objectifs :

– une formation personnelle : pour prendre conscience de soi dans la relation aux autres, pour explorer les conditionnements socio-affectifs de l'éducation ;

– une formation institutionnelle : pour expérimenter les divers mécanismes de décision dans les groupes, pour s'entraîner à la gestion des institutions éducatives, pour analyser la fonction sociale de toute entreprise de formation ;

– une formation technique et théorique : pour développer et mettre en œuvre un projet personnel de formation, pour un savoir et un savoir faire pédagogique, pour réfléchir à la pratique professionnelle avec le recours aux sciences de l'éducation et à la didactique des disciplines.

* Le modèle de formation ARP est organisé selon une répartition du temps en trois grandes masses :

– un tiers est caractérisé par la vie en groupe. Il constitue le tronc commun de formation à tous les stagiaires de l'ARP ;

– un tiers est consacré aux acquisitions théoriques, non spécifiques à l'ARP et pouvant être pris à l'ISP ou dans des universités parisiennes. Il s'agit là d'une formation individualisée à la carte.

– le dernier tiers est ouvert sur des stages à l'extérieur et notamment dans le milieu des entreprises industrielles, commerciales, ou des services, tant publiques que privés.

* L'année se déroule selon le schéma suivant :

– en octobre trois semaines de vie de groupe intensive ;

– jusqu'à janvier un cycle de formation organisé sur un rythme hebdomadaire d'activités (activités ARP : le lundi et le jeudi ; activités ISP : le mardi, mercredi et vendredi) ;

– en février un stage en dehors du milieu école-éducation ;

- jusqu'à juin un deuxième semestre de formation à rythme hebdomadaire ;
- courant de juin, journées d'évaluation ;
- pendant l'été voyage pédagogique et un autre stage dans le domaine extra-scolaire peuvent avoir lieu.

° L'originalité de ce modèle est que cette action de formation à petite échelle (une quarantaine chaque année) est conçue et animée par trois psychosociologues qui, outre d'animer les groupes les deux jours par semaine, jouent un rôle important de conseiller individuel auprès de chaque stagiaire et par rapport à leur projet personnel de formation ou leurs difficultés. Les autres enseignants experts de l'ISP ou ceux d'autres universités parisiennes sont considérés comme des «intervenants» dont l'action est sectorielle, voire ponctuelle.

° Quand on parle d'évaluation à l'ARP il s'agit essentiellement d'évaluation formative, interne, qui a lieu au long de l'année. L'ARP n'est sanctionnée par aucun examen ou diplôme. Une simple attestation de stage, sans aucune appréciation personnelle est délivrée en fin d'année. Selon les formateurs, le label ARP est suffisamment connu et apprécié dans certains milieux catholiques pour que les stagiaires puissent espérer un emploi intéressant, une promotion professionnelle.

L'ÉCOLE ROYALE D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DU DANEMARK

Au Danemark, le perfectionnement des maîtres en exercice dans les écoles primaires, (1) celui des professeurs d'école normale et d'autres personnels scolaires de même niveau professionnel (tels les psychologues scolaires, bibliothécaires, maîtres de l'enseignement spécial ...), a lieu à l'école royale d'études pédagogiques (2). Cette institution, dont les structures d'éducation permanente sont en place depuis 1856, mérite une attention particulière en raison de l'influence considérable qu'elle exerce. La multiplicité et la variété des cours qu'elle dispense font que 35 à 40 % des instituteurs en fonction (c'est-à-dire un total de 18 000 participants) suivent des cours à la D.L.H. A côté des activités de perfectionnement qu'elle offre, cette institution a développé un secteur de recherche scientifique dont les résultats sont utilisés dans l'intérêt même de l'école.

° La participation aux cours à temps partiel s'accompagne généralement d'une réduction de service ainsi :

- pour 3 heures/semaine de participation aux cours, réduction de service de 2 heures/semaine
- pour 4 heures/semaine de participation aux cours, réduction de service de 3 heures/semaine
- pour 5 heures/semaine de participation aux cours, réduction de service de 5 heures/semaine
- pour 6 heures/semaine de participation aux cours, réduction de service de 6heures/semaine.

Pour les étudiants inscrits à temps plein des bourses d'études peuvent être accordées ou des indemnités de remplacement. L'inscription aux cours est facultative et gratuite. Elle ne comporte pas d'exigence institutionnelle ; elle ne fait l'objet d'aucune pression de la part du milieu, des parents ou des instances supérieures. Des attestations de participation sont émises décrivant la durée et les grandes lignes du cours suivi.

° Les cours se donnent sur les campus des filiales et sous-filiales de la D.L.H. ou sur place dans les folkeskolen ou même par correspondance. Ils sont proposés pendant l'été ou pendant l'année scolaire, à temps plein ou à temps partiel.

On distingue :

- les cours annuels à temps partiel (2 à 6 heures par semaine ; ce sont les cours les plus populaires) ou à temps plein (14 à 18 heures par semaine)
- les cours de 70 heures et plus, en majorité à temps plein et répartis sur 2 ou 3 mois
- les cours de 20 à 60 heures, morcelés ou groupés selon le cas.

° La durée des cours, leur forme et leur contenu doivent être approuvés par la Commission d'études (3) compétente après avoir été choisis, étudiés et recommandés par des groupes d'enseignants et d'administrateurs selon un long processus de consultation. Une centaine de cours sont mis à la disposition des enseignants dès le mois de mars pour l'année suivante.

(1) L'école primaire, la folkskole comprend une année de classe maternelle et une séquence de dix années d'études primaires.
(2) Désignée par le sigle D.L.H. (Denmarks Laererhojskole.).
(3) La D.L.H. a son siège principal et son centre de coordination à Copenhague, mais compte 7 centres régionaux ; des commissions d'études ont été créées dans chaque centre avec représentation paritaire des enseignants et des étudiants, ce qui permet une plus grande autonomie au niveau de certaines décisions.

* Les méthodes utilisées peuvent varier du cours magistral au cercle d'études presque totalement auto-géré par les participants. On tend à greffer prudemment l'innovation sur la tradition. On note une forte tendance à favoriser les séminaires et la discussion comme approche pédagogique. Il est intéressant de souligner la mise sur pied de cours expérimentaux avec des modalités particulières (cours séminaires en collaboration avec la radiodiffusion danoise, dispensés à l'école même, ouverts à tous les enseignants et portant sur les implications de la réforme ; cours spéciaux pour les enseignants des écoles pilotes ; cercles d'études qui s'échelonnent sur toute l'année à raison de 2 heures/semaine ; cercles d'études autodéterminés et formés d'enseignants d'un même milieu pour discuter de problèmes communs avec l'assistance à temps partiel d'un conseiller venant de la D.L.H. ; cours modulaires «multimédia» faisant partie d'autres cours et avec assistance de consultants).

* Cent-cinquante (150) professeurs à temps plein et mille huit cent (1800) chargés de cours à temps partiel se partagent la responsabilité de la formation. L'expérience professionnelle antérieure des formateurs est variée : un grand nombre ont déjà enseigné à l'école primaire, au gymnasium ou à l'université, d'autres ont une formation de psychologues, sociologues, travailleurs sociaux. Les étudiants inscrits à des programmes d'études supérieures sont invités à donner des cours dans leur spécialité ou à animer des groupes d'études. Les rôles et tâches de ces formateurs sont très variés : coordinateurs, animateurs, théoriciens, chercheurs, consultants, producteurs de matériel didactique.

* L'évaluation du programme de formation est empirique et post facto dans la plupart des cas. Un effort est fait dans le sens d'une évaluation partielle et formative : les participants sont invités à répondre à des questionnaires objectifs sur leur perception de la valeur et de la pertinence de l'enseignement reçu dans le contexte des cours dispensés par les professeurs ; les résultats permettent d'élaborer un programme plus adéquat. Sous une forme plus globale, une recherche systématique sur les changements d'attitudes des enseignants est entreprise avec un suivi pendant cinq (5) ans. Les cours multimédia font l'objet également d'un programme d'évaluation qui utilise le questionnaire et l'entrevue comme sources de données.

* Dans le domaine de la formation continue, il n'existe au Danemark aucun mouvement concurrentiel ou adverse et la D.L.H. semble avoir le champ libre pour atteindre sa clientèle.

LE MODELE DE L'ECOLE NORMALE NECESSAIRE DE TVIND AU DANEMARK

Ce modèle de formation initiale des maîtres de l'école obligatoire (1), inspirée directement de l'école itinérante (2) fonctionne à titre expérimental à Tvind depuis 1972 avec la fondation de l'Ecole Normale «nécessaire». Le Ministère de l'éducation a accordé son soutien d'abord pour une première période d'essai de quatre ans (le temps de conduire à son terme une première promotion de 90 normaliens) et ensuite pour une seconde période (90 autres normaliens ont été engagés en 1976). Mais sa reconnaissance inconditionnelle et définitive qui lui permettrait de recruter une promotion chaque année n'est pas encore chose faite.

Les conditions d'admission et la durée des études sont les mêmes que celles des autres écoles normales danoises : il faut posséder un diplôme de fin d'études secondaires ou une équivalence et être âgé au moins de 18 ans ; la durée de formation dure quatre ans mais elle est organisée d'une manière originale qui vaut à Tvind la reconnaissance en qualité d'établissement expérimental.

La première année que l'on qualifie à Tvind d'année «internationale» est transposée de l'école itinérante et centrée sur le voyage lointain. Les deux premiers mois (septembre-octobre) sont consacrés à la préparation du voyage (précision des objectifs du voyage, mise en œuvre des moyens, préparation matérielle financière, économique et technique ...). Puis c'est le grand voyage pendant quatre mois environ. Au retour, trois mois sont occupés à l'exploitation du voyage qui conduit notamment à la production d'un document substantiel : livre, exposition, montage audiovisuel, film... Enfin la première année s'achève par trois mois de préparation de la deuxième année. Il s'agit en effet, pour les formateurs comme pour les normaliens, de travailler pour gagner assez d'argent pour acheter des maisons où ils passeront, en dehors de Tvind, la plus grande partie des trois années suivantes.

La deuxième année de formation est dite «nationale» parce qu'elle est centrée sur l'objectif d'une meilleure connaissance des réalités danoises dont le voyage en première année permet de mieux saisir les caractéristiques spécifiques par comparaison avec ce qui a été vu et analysé ailleurs. Elle est caractérisée par un travail à plein temps sur un emploi dans un établissement industriel, commercial ou agricole (sauf dans le domaine de l'éducation). Les normaliens s'organisent en six groupes stables de quinze avec un formateur par groupe et le soir ils se retrouvent dans leur maison pour l'étude, la discussion centrée sur la vie dans le milieu de travail et l'actualité.

Les troisième et quatrième années sont consacrées à la formation spécifique du métier d'enseignant. Elles sont réglées sur le rythme d'un «mi-temps» pédagogique qui fait alterner le stage pratique le matin dans une école et les études théoriques l'après-midi avec l'assistance de professeurs. Vers le mois d'avril de chacune des deux années, les normaliens retournent à Tvind pour préparer les examens se rapportant aux dominantes qu'ils ont choisies.

(1) Ecole obligatoire : l'école communale (la Folkeskole) rassemble dans un même établissement la formation de base obligatoire ; la durée de la scolarité a été portée de 7 à 9 ans en 1972 et l'école de base unifiée (1976).

(2) Ecole itinérante : première activité de Tvind, subventionnée par l'Etat depuis en 1970. Elle s'intègre dans une tradition de formation permanente, désintéressée, sans objectifs professionnels. La formation est centrée sur un grand voyage d'environ quatre mois, précédé de deux mois de préparation et exploité au retour pendant trois autres mois.

Deux types de formateurs interviennent auprès des étudiants : les formateurs des deux premières années qui portent le label Tvind, et ceux des deux dernières années qui sont des enseignants au sens classique du terme affiliés au réseau régulier de la Formation des Maîtres. Les premiers se veulent là au même titre que les étudiants participant ni plus ni moins aux tâches, aux décisions, à la vie du groupe ; les seconds sont amenés à devenir des personnes ressources et des conseillers sur demande.

A Tvind nous distinguons deux types d'évaluation :

– une évaluation interne et formative qui se fait par l'analyse continue et intégrée au processus de décision. Elle porte sur la capacité d'organiser l'avenir proche et de réaliser un projet en commun dans un délai prévu et qui répond à un besoin réel personnellement vécu.

– une évaluation externe pour répondre aux épreuves normales de certification après une préparation intensive directe d'un mois.
Ainsi par exemple la première a été marquée l'année 1977 par la construction d'un bâtiment dans un délai d'un mois (ce qui aurait pris normalement un délai de 2 ans) et la deuxième par un succès de tous les élèves aux épreuves de certification et par le fait que tous les normaliens de Tvind ont trouvé du travail.

LA FORMATION EN COURS D'EMPLOI DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT
PROJET «PLUS», SUEDE

Le projet «PLUS» est un modèle de formation en cours d'emploi des chefs d'établissement et de leurs adjoints. Fonctionnant à titre expérimental depuis 1974, il est généralisé en vertu du projet de loi voté par le Parlement en 1976. Il doit toucher tous les intéressés avant la fin de 1985.

Tous les chefs d'établissement et directeurs adjoints de l'école de base et de l'école secondaire doivent participer à une action de formation continue étalée sur deux ans.

L'objectif central de ce recyclage est de faire sortir les directeurs de leur conception trop exclusivement administrative et gestionnaire du métier pour en faire des agents de changement. Ils contribueront ainsi à un meilleur fonctionnement du système éducatif dans le sens de l'évolution en cours : développer la capacité de chaque école à résoudre démocratiquement ses propres problèmes et notamment celui de son insertion dans la communauté locale.

L'action de formation est fondée sur le principe de l'alternance entre de brèves sessions de regroupement et de longues périodes où le chef d'établissement se retrouve dans son école. Les observations et les essais sur le terrain, c'est-à-dire à domicile, nourrissent la réflexion des sessions de regroupement, qui de leur côté proposent des techniques de travail et incitent directement à l'action sur le terrain.

Les sessions de regroupement se font au niveau régional ; elles durent 2 à 5 jours pour un total de 25 jours. Deux stages sont également prévus de 15 jours chacun, l'un dans une entreprise de la région et l'autre dans une organisation éducative extra-scolaire.

Un dispositif de soutien est prévu pour aider le chef d'établissement : d'une part les directeurs d'une même ville ou d'une petite région se réunissent pour discuter de leurs problèmes, d'autre part les formateurs conseillers appartenant aux équipes régionales responsables des sessions de regroupement se rendent sur place, dans les écoles à la demande du directeur.

L'équipe de formateurs pour chaque région (1) comprend des élus politiques, des représentants des principales organisations syndicales, des représentants des syndicats d'enseignants, des «experts» (psychologues notamment) et un petit groupe de permanents, détachés à temps plein (administrateurs, inspecteurs, directeurs d'école et adjoints) animateurs de la formation. L'équipe peut avoir recours à des intervenants, par exemple des professeurs d'Université. C'est le Bureau National d'Education qui désigne le responsable de chaque équipe, parmi ses membres le plus souvent, en accord avec les promoteurs et responsables nationaux et après consultation de tous les intéressés.

(1) La Suède est divisée en 8 régions.

L'hypothèse majeure du projet réside dans le fait que le changement doit être conduit par le directeur et non pas imposé d'une manière autoritaire ou technocratique. Pour inciter les directeurs à cette mutation professionnelle, les promoteurs de «PLUS» ont organisé une action de formation que nous interprétons comme un effort de «conscientisation». La dynamique du changement passerait alors d'abord par l'appropriation des objectifs par les directeurs, au cours d'un processus de formation ancré dans le travail quotidien et informé par l'analyse. L'impulsion donnée, l'action de formation tendrait très vite à s'identifier à un mouvement d'apprentissage collectif, d'expérimentation sociale. Mais reste à savoir jusqu'à quel point, le chef d'établissement exerçant un pouvoir légitime dans le mandat social qu'il incarne saura faire fonctionner l'école d'une manière plus démocratique sans mettre en cause directe et son pouvoir et son mandat.

PROJET DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE DE BASE ET SECONDAIRE EN SUEDE «LUT»

La Commission nationale de réforme de la formation des enseignants (LUT) créé en 1972, a présenté un projet de réforme visant à unifier la formation des enseignants pour l'école de base (1), l'école secondaire et la formation des adultes. Cette réforme répond aux transformations récentes et en cours du système scolaire, et notamment veut porter remède à deux difficultés :

– actuellement les élèves ont des périodes difficiles tous les 3 ans lors du passage d'un cycle au suivant, avec changement de maîtres et de méthodes de travail ;

– on critique aussi l'insuffisance de l'instituteur polyvalent (cycle 1 et 2 de l'école de base) et tout autant l'excessive spécialisation et le nombre trop élevé des professeurs (de 12 à 15) qui interviennent dans le cycle 3 de l'école de base et au secondaire.

LUT propose alors une formation commune, de base pour l'école de base et pour l'école secondaire, fondée sur le principe d'une équipe, mais peu nombreuse, de l'ordre de 2 ou 3 au cycle 1 et 2 et de 5 à 7 ensuite.
Cette formation commune de base pourrait contribuer à renforcer la coordination entre les différents maîtres, donc une meilleure intégration des divers cycles au sein du système d'enseignement primaire et secondaire.

Dans le cadre général de la réforme quelques points novateurs nous paraissent devoir être relevés :

1. la prise en charge de la formation des maîtres par l'Université et le recrutement à l'issue de l'enseignement secondaire.

2. une période d'activité salariale de 15 mois sur le marché du travail sera exigée, gratifiée de points supplémentaires au delà de la durée minimale.

3. la durée de la formation s'étendra sur 7 semestres et cela quelque soit le niveau ou le cycle auquel on se destine à enseigner.

4. un dispositif d'aide et de soutien est prévu pour les deux premières années d'exercice.

5. une période de 20 semaines (qui peut être bloquée ou fractionnée) est offerte à chaque enseignant au cours des 5 premières années d'exercice pour son perfectionnement. Il en disposera librement et pourra notamment choisir des activités qui apparaissent habituellement sans rapport avec le milieu et qui ne sont pas organisées comme actions de formation (expl. voyage, emploi temporaire dans une usine ...).

Nous relevons également l'agencement des différentes séquences de formation :

– **première période de tronc commun** . 20 semaines pendant lesquelles l'étudiant prendra contact avec les réalités du monde de l'enfance et de l'école afin de s'assurer qu'il veut et peut devenir un enseignant. L'essentiel des activités a lieu dans les écoles.

(1) L'école de base de 9 ans est répartie en 3 cycles de 3 ans ; la scolarité obligatoire s'y effectue de l'âge de 7 ans jusqu'à 16 ans. L'école secondaire polyvalente comporte un cycle différencié et la durée varie entre 2, 3 ou 4 ans.

– **deuxième période de tronc commun** : 45 semaines réparties en une formation de base à la communication (1) commune pour tous (25 semaines) et une période d'approfondissement de 20 semaines soit en langue maternelle ou en mathématique selon le choix de l'étudiant.

– **période spécialisée** : 60 semaines où l'étude doit associer théorie et pratique, chaque étudiant devant choisir des «dominantes» orientées vers l'ensemble des classes de l'école de base ou plus particulièrement destinées au cycle 3 (Sciences, «Civics», langue étrangère).

– **période de pratique pédagogique** : 20 semaines. Cette dernière phase de la formation initiale s'achève par 2 ou 3 semaines de réflexion et d'évaluation sur la formation.

Le projet «LUT» a été remis au gouvernement de l'été 1978 ; le Parlement pourrait alors voter la loi au printemps 1979, et la date d'effet la plus proche pourrait être la rentrée 1980-81.

(1) C'est-à-dire aux langages fondamentaux habituels, langue maternelle et mathématique, mais aussi à la communication non verbale graphique, musicale, corporelle, et enfin initiation audiovisuelle.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU «COLLEGE OF EDUCATION» DE L'UNIVERSITÉ DE HOUSTON (TEXAS) : C/PBTE

L'intérêt pour la définition des programmes de formation de maîtres en termes de compétences à acquérir par l'apprenant remonte bien à une dizaine d'années. On peut compter parmi les facteurs qui ont influencé cette innovation pédagogique, l'avènement de la pédagogie par objectif et l'importance accrue accordée aux moyens technologiques en éducation.

Le «College of Education» de l'Université de Houston est un des pionniers de ce qui est communément appelé Competency and/or Performance Based Teacher Education. Pour l'équipe de Houston l'enseignement est un métier qui s'apprend et qui peut être défini comme un ensemble de techniques à maîtriser, de savoir-faire à acquérir, tout cela pouvant être programmé sous forme d'objectifs prédéterminés. Ces objectifs étant décrits en termes de comportements observables, on peut par la mesure s'assurer qu'ils sont atteints. L'identification des compétences que le maître efficace doit en principe démontrer, repose sur un certain nombre d'hypothèses concernant les besoins de la société, la nature de l'apprentissage et le rôle du maître.

Le programme de formation professionnelle (Professional Teacher Preparation Program) prépare les maîtres à enseigner soit au niveau de l'élémentaire soit au niveau secondaire ou encore pour les deux niveaux à la fois dans le cas des Arts, de la Musique et de l'Education physique. Quatre départements assurent les cours de formation pédagogique à savoir ceux de Didactique, Fondement de l'Education, Orientation scolaire et Education physique. Si pour les maîtres de l'élémentaire cette formation représente l'équivalent de deux années de formation à temps plein, pour ceux du secondaire et pour les professeurs spécialisés en Musique, Arts ou Education physique, elle se fait par l'intermédiaire de douze heures/semestre de cours professionnels auxquels il faut ajouter un stage en situation de six heures. Malgré ce décalage le contenu des programmes de formation témoigne d'un souci d'homogénéité de la formation pour les maîtres du secondaire et de l'élémentaire : on retrouve les mêmes cours pour les deux formations professionnelles. L'organisation séquentielle des cours pour les deux niveaux témoigne d'un souci d'intégration progressive de cette formation à la formation spécialisée : en effet la formation professionnelle n'occupe pas toutes les plages horaires pendant les quatre années de formation. Les cours théoriques de formation générale et ceux de spécialités sont donnés dans les facultés de l'Université spécialisées dans les domaines respectifs.

La pratique de l'enseignement revêt dans le modèle de formation une importance particulière : c'est une période de probation qui débouche sur la certification et pendant laquelle l'élève-maître doit, dans des situations réelles de classe, faire la preuve de son efficacité ; c'est un stage intensif dans les écoles qui se situe dans la dernière phase de la formation et se poursuit pendant une durée minimale de douze semaines à raison de quatre heures par jour.

Le lien établi par l'Université avec les écoles est très étroit du fait de la présence très fréquente dans les écoles des professeurs (1), des professeurs-conseillers (2) et des étudiants.

(1) Tous les cours de formation professionnelle sont donnés en alternance entre le milieu scolaire et l'Université.

(2) Le professeur-conseiller est recruté parmi les professeurs réguliers des départements d'éducation ou parmi les étudiants inscrits au doctorat ; à chaque professeur-conseiller est confié une dizaine d'étudiants pour la durée totale de leur stage ; la responsabilité de la supervision du stage leur revient en priorité.

Le modèle pédagogique utilisé est du type modulaire : l'idée centrale étant l'individualisation de l'enseignement, l'accent étant dorénavant mis bien plus sur le processus d'apprentissage (learning) que sur le processus d'enseignement (teaching). Pour chaque habileté à développer ont été définies des unités didactiques d'apprentissage appelées modules et qui ont pour but d'en faciliter l'acquisition. Chaque module est présenté comme une mini-synthèse en ce sens que l'on trouve les différentes étapes de l'acte pédagogique (le rationnel, les objectifs, la pré-évaluation, les activités d'apprentissage, une post-évaluation).

Le centre de ressources des apprentissages (Learning Resources Center : L.R.C.) occupe à la Faculté d'Education de Houston une place privilégiée dans l'architecture de ce bâtiment à aires ouvertes. Il occupe l'aire centrale et permet aux étudiants et professeurs une utilisation à toute heure. Il réunit les conditions d'un centre d'information et de production. C'est là que se trouve la banque des documents didactiques audiovisuels et auto-formateurs liés à une pédagogie modulaire, c'est là également que l'étudiant peut s'initier à la fabrication de documents audiovisuels dont il aura besoin comme support pédagogique pour sa classe.

Les formateurs de Houston reconnaissent volontiers que l'évaluation constitue le «talon d'Achille» du PBTE, malgré les efforts constants pour développer l'évaluation formative, l'auto et co-évaluation en groupes de pairs et entre étudiants et professionnels de fonctions diverses. C'est d'ailleurs la tâche essentielle du PDIC (Programm Development and Implementation Council), Conseil des responsables présidé par le Doyen, de traiter régulièrement au niveau d'ensemble le dynamisme du système. Le souci de «feed-back» est systématique : les étudiants disposent de questionnaires d'évaluation sur les modules d'instruction aussi bien que sur l'aide que leur apportent les professeurs ou les entretiens avec les conseillers. De leur côté les maîtres des classes de stages font leur évaluation.

Le vrai problème est de garantir la qualité à la sortie, c'est-à-dire d'être capable de mesurer d'une façon adéquate la compétence de l'étudiant.

LA FORMATION DES MAITRES A L'UNIVERSITÉ SIMON FRASER

La Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Simon Fraser (1) a développé un modèle original de formation initiale des maîtres tant du point de vue des structures d'enseignement que d'encadrement des étudiants. Outre de répondre sur place au besoin de formation des maîtres, elle a, par la création de ses dix (10) centres externes (2) répartis à travers la province, étendu son action aux régions qui sont situées loin du centre.

Le programme de formation ou P.D.P. (Professional Development Program) permet d'accéder à la fonction enseignante aux niveaux élémentaire et secondaire ; c'est un cycle d'études de 12 mois de formation ininterrompue qui se situe au niveau de la 3e année d'études universitaires.

L'une des caractéristiques principales du P.D.P. réside dans le fait que la moitié du temps de formation est consacrée à un stage pratique dans les écoles et la seconde moitié à des études formelles soit à l'Université ou dans un des centres externes annexés à l'Université.

La séquence normale de formation se répartit en 4 blocs qui se succèdent ainsi :

- deux mois de stage dans une école par équipe de 2 ou 3 étudiants dans la même classe.
- deux mois de stage à l'Université permettent de revenir sur l'expérience vécue et de commencer des études formelles sur les éléments fondamentaux de la psychologie, technologie, etc...
- quatre mois de stage pratique dans une école ; l'élève maître se trouve seul dans la classe avec le maître-d'application.
- quatre mois d'étude à l'Université.

Pour les étudiants qui débutent leur formation en janvier, les deux dernières séquences sont inversées à cause des vacances scolaires. Pour ceux qui s'inscrivent à des centres locaux de formation les combinaisons de pratiques et d'études sont différentes ; elles peuvent être très variées , mais généralement on fait alterner une semaine de stage avec une semaine de cours.

La principale originalité du modèle développé par Simon Fraser réside dans la structure de son corps professoral qui met à contribution la compétence des praticiens : ainsi l'équipe professionnelle de la Faculté des Sciences de l'Éducation est composée aux deux tiers d'enseignants qui se trouvent pour un an ou deux en congé sans solde de leur établissement et qui pendant ce temps remplissent la fonction de professeur universitaire «Faculty Associate» ou professeur-adjoint avec une tâche d'enseignement et d'encadrement comme celle des progresseurs réguliers.

Ces professeurs-adjoints sont recrutés par concours ; ils doivent être détenteurs au minimum d'un diplôme de premier cycle, avoir moins de 5 années d'expérience et être recommandés pour leur compétence . Une formation intensive de 7 jours est donnée à ceux qui sont nouvellement engagés.

(1) L'Université Simon Fraser a été fondée en 1965 dans la région de Vancouver en Colombie Britannique (Province canadienne).

(2) Le programme externe n'a commencé à la Faculté des Sciences de l'éducation qu'en 1971.

Chaque professeur-adjoint encadre un groupe de 15 étudiants dont il a la responsabilité pour la durée totale de la formation. Les professeurs-adjoints sont encadrés par l'un des leurs, plus expérimenté, qui porte le titre de coordinator ou coordinateur (1 coordinateur pour chaque groupe de 6 à 8 professeurs-adjoints). Nous trouvons également dans la nouvelle structure du P.D.P. le «Program Consultant (conseiller pédagogique) qui travaille principalement auprès des maîtres d'application pour former ceux-ci à la supervision pédagogique des élèves-maîtres.

Le modèle de Simon Fraser a fait ses preuves mais il est très difficile de trouver une base objective pour évaluer dans quelle mesure les maîtres formés à Simon Fraser sont plus ou moins compétents que ceux qui sont formés dans une université plus traditionnelle. Ce modèle doit être apprécié également du point de vue de ses retombées sur la Faculté des Sciences de l'éducation elle-même et pour l'ensemble du système scolaire ; en effet l'une des grandes vertus de ce modèle est justement d'entraîner un renouvellement continu de la Faculté des Sciences de l'éducation et de provoquer aussi un changement lent mais indéniable des écoles dans lesquelles les futurs maîtres sont envoyés en stage et des écoles desquelles sont empruntés les professeurs-adjoints, puisque ceux-ci reviendront ensuite à l'enseignement ayant acquis une expérience et une formation supérieure.

LE «STAFF DEVELOPMENT» EN CAROLINE DU NORD

Le «Staff Development» aux États-Unis est un plan d'éducation permanente créé soit par l'État ou les Commissions scolaires locales pour le personnel scolaire. En Caroline du Nord, le Conseil en Éducation au niveau de l'État a formulé un plan général de «Staff Development» et la responsabilité pour le développement d'un plan spécifique est confiée à la Commission Scolaire locale en vue du perfectionnement du personnel scolaire.

Le plan de la Caroline du Nord est né en partie des facteurs suivants :

a) la dissatisfaction ressentie face aux formes traditionnelles d'éducation permanente limitées à quelques activités réservées au personnel enseignant. (le traditionnel «In-Service Education»).

b) une nouvelle politique de l'Etat rendant obligatoire le renouvellement, tous les cinq ans, du certificat remis aux enseignants, principaux d'école, coordinateurs et superviseurs et spécialistes de media.

c) l'apport des fonds disponibles pour améliorer l'éducation permanente du personnel scolaire. Différents types de fonds sont disponibles soit du Fédéral, de l'Etat ou des Commissions scolaires locales.

Pour ce qui est du «Staff Development» en Caroline du Nord le plan est composé de deux parties, à savoir un plan global sous la responsabilité du Conseil en Éducation de l'État ; de leur côté, les Commissions scolaires sont chargées de créer un plan local de «Staff Development» pour leur propre personnel scolaire.

La mise en action du «Staff Development» a créé un nouveau type de formateur, soit le «Staff Developer», responsable de la planification et du développement d'activités éducatives. Compte tenu que chaque Commission Scolaire est responsable de son propre plan, le «Staff Development» prend des formes d'organisation variées. Pour certains, le «Staff Development» est conçu comme une extension d'activités de «In-Service» dans lesquels des personnes ressource sont mises en contact avec des éducateurs. Dans d'autres Commissions scolaires, comme à Greensboro, le «Staff Development» vise à développer des futurs «Staff Developers» pour travailler avec des petits groupes . Dans la ville de Durham, l'organisation du «Staff Development» est faite selon le modèle d'un «Teacher Center» mais généralisé à tout le personnel scolaire sous forme d'un «Staff Development Center».

Ce choix d'activités éducatives pour le personnel scolaire est fait à partir d'une analyse des besoins . L'évaluation des impacts du «Staff Development» sur le personnel scolaire est reconnu comme un problème fondamental mais jusqu'ici aucune méthode d'évaluation n'a été élaborée.

HELPING PROFESSIONS
UNIVERSITE DU VERMONT

Jusque vers 1968, le Collège en Education de l'Université du Vermont met l'accent sur la formation des maîtres et de tout autre personnel scolaire d'après les grandes lignes du système traditionnel destiné à l'éducation des autres universités américaines. Cependant, des critiques tant internes que de provenance externe se font entendre à propos du Collège en éducation qui ne répond pas aux besoins de la société américaine et encore moins à ceux de l'Etat du Vermont. En fait ces besoins ressentis d'une façon générale dans tous les États sont dus à différents problèmes sociaux qui émergent déjà au sein de la population américaine. Avec la nomination d'un nouveau doyen au Collège en Éducation ainsi que de nouveaux membres du personnel cadre, il y a une évolution vers une réorientation au cours des dix dernières années, réorientation centrée sur la formation des personnes en vue des services d'aide à offrir à la collectivité.

Bien que considérée comme nouvelle dans un Collège en Éducation, cette réorientation existe néanmoins au sein de la longue tradition d'enseignement à l'Université du Vermont. En particulier, deux de ces Collèges, soit celui de l'agriculure et l'école de médecine qui ont mis l'accent depuis fort longtemps sur les services à rendre à la communauté et à l'Etat qui sont en eux-mêmes une entité, selon leur domaine respectif, soit celui de l'agriculture et celui de la santé. De ce fait, la réorientation donnée au Collège en éducation vers un service de l'homme en éducation a reçu un vif appui de la part des administrateurs de l'Université et a pu être insérée facilement à l'intérieur des traditions de l'Institution.

De fait, le but premier et fondamental des Ecoles ou Collèges en Éducation dans les universités américaines a toujours été de former des maîtres, des administrateurs d'écoles, des psychologues scolaires et autres personnels en vue de l'exercice de leur fonction à l'intérieur de l'institution sociale qu'est l'école. Encore ne faut-il pas oublier que les sociétés modernes de nos jours contiennent une variété d'institutions différentes telles que les centres communautaires, les centres de réhabilitation, les maisons pour personnes âgées, les centres de désintoxication, les centres hospitaliers, les institutions correctionnelles, etc... pour ne nommer que ces derniers, qui eux aussi, s'occupent de tâches éducationnelles et les considèrent comme partie intégrante des fonctions de leurs institutions. Dans un grand nombre d'institutions contemporaines du domaine social, nous rencontrons des personnels dont les tâches sont considérées comme ressources, soit un enseignant-ressource, une aide, un conseiller au service d'un client qui exprime un besoin. Alors que les tâches spécifiques d'une institution à l'autre varient largement, néanmoins il y a des choses qui peuvent être mises en commun et qui se retrouvent dans les relations «éducateur»-client et le terme «helping professions» a été créé comme expression générique pour caractériser ces différentes relations ayant comme but commun une certaine forme d'aide à l'humain. C'est surtout au cours des 10 ou 15 dernières années, que ce changement a été apporté et de nombreuses recherches mises en œuvre en vue de développer des formulations tant théoriques que pratiques pour les «helping professions». Bon nombre d'universités américaines, telles que le City College de New York, l'Université de Floride, celle du Massachusetts, sans oublier l'Université du Vermont ont mis sur pied des programmes pour la formation de personnels pour les «helping professions».

De fait, le concept de «helping professions» inclut l'enseignement dans les écoles. Les relations maître-élève à l'intérieur de l'institution sociale qu'est l'école est un cas spécifique parmi tant d'autres de «helping professions». Cependant le concept nous rend capable de considérer le rôle d'un éducateur dans une perspective plus large et nous permet aussi d'envisager le fait qu'une carrière professionnelle en éducation puisse inclure la pratique dans une gamme d'institutions sociales à l'intérieur desquelles une plus grande variété de clients autres que des «élèves en classe» peuvent être aidés.

Un certain nombre de stratégies bien déterminées ont été mis en œuvre dans le but de réorienter le Collège en Éducation de l'Université du Vermont vers une conceptualisation plus ouverte de rôle de «helping professions». L'une de ces stratégies consiste en la création d'un modèle parallèle qu'on a appelé le domaine des services humains. En même temps, le modèle traditionnel du maître enseignant est toujours en vigueur comme approche de base, c'est la raison pour laquelle on les présente comme deux alternatives, soit les services traditionnels et les services humains. Les étudiants inscrits au Collège en éducation ont le choix de poursuivre leur formation soit par le modèle traditionnel ou de choisir l'alternative du modèle de «helping professions». Tous les étudiants doivent compléter 60 crédits comprenant la formation générale dans des domaines tels que l'Anglais, l'histoire les Humanités, les sciences politiques, les sciences et les mathématiques. Ces cours sont suivis hors des murs du Collège en Éducation et sont donnés par divers départements à l'intérieur de l'Université. Dans le domaine de la Formation Professionnelle un étudiant doit compléter 64 crédits. C'est à l'intérieur de cette banque de cours que l'étudiant a le choix de poursuivre soit le modèle traditionnel ou le modèle de «helping professions».

Dans l'option de «helping professions» le modèle de base est par lui-même un modèle d'alternative, c'est-à-dire qu'il existe deux programmes : un curriculum interdisciplinaire pour le service social et un curriculum individuel personnel. Le premier programme est constitué ainsi pour permettre aux étudiants qui se destinent à l'enseignement en classe ou au rôle d'éducateur comme travailleur social de se qualifier. Ainsi, les étudiants qui désirent se perfectionner pour l'enseignement en classe via cette route suivent un programme de cours et font des expériences éducatives basées sur la théorie et la pratique de l'enseignement le tout étant considéré comme une forme de «helping profession».

Le second programme (déterminé par chaque étudiant) est un programme fait sur mesure formé de cours et d'expériences éducatives centré sur les services humains que chaque étudiant décrit et soumet à un comité pour approbation ou pour modification. En esquissant son propre programme, l'étudiant peut sélectionner des expériences éducatives provenant de diverses sources disponibles, non seulement du milieu universitaire mais aussi de différentes agences ou institutions. Les étudiants qui ont opté pour les programmes constitués individuellement ont un séminaire en commun centré sur la théorie et la pratique des services humains.

Puisque la structure de base de ce programme est une alternative déterminée à l'intérieur des choix des étudiants, cette diversité de structures permet à l'équipe de formateurs de jouer une variété de rôles. Le formateur peut choisir le rôle traditionnel, soit par exemple celui du professeur qui donne un cours magistral ou encore il peut choisir d'agir comme tuteur, conseiller, chef de groupe, chercheur, directeur de projet, etc... et ce, à l'intérieur même de l'orientation générale de «helping professions». L'équipe de formateurs inclut non seulement des professeurs de l'université mais aussi des responsables de projets de l'extérieur de l'université avec lesquels les étudiants collaborent dans leurs différents champs d'activités.

A l'intérieur d'un modèle d'alternatives, le problème de l'évaluation devient extrémement complexe dû à la diversité des composantes en présence. Jusqu'à présent, il ne semble pas y avoir quelque forme d'évaluation globale que ce soit d'un programme bien que chaque composante soit informellement évaluée sur la base du nombre de participants, du degré de satisfaction des étudiants et de la demande de changements à apporter suggérés par les étudiants.

MICRO - ENSEIGNEMENT

ORIGINE :

– Ce projet s'inscrit dans une politique d'intégration de l'audiovisuel dans les écoles normales d'instituteurs.

– L'emploi du micro-enseignement pour l'apprentissage de conduites pédagogiques est une des approches adoptées en formation initiale.

OBJECTIFS :

– Faire acquérir progressivement des habiletés spécifiques, des savoir faire, par l'analyse autoscopique de situations enregistrées.

– Etablir des liens très serrés entre la théorie et la pratique.

– Favoriser l'intervention conjointe de formateurs de diverses disciplines qui interviennent habituellement en ordre dispersé dans la formation des élèves-maîtres.

CONTENU :

– Formateurs et formés déterminent les habiletés qui feront l'objet de micro-situations.

– Ces habiletés sont choisies à partir d'une liste ouverte ou à partir des besoins mis en évidence par les rapports de visites des stages, l'auto-évaluation de l'étudiant ou l'enregistrement vidéo d'une situation réelle de classe.

STRATEGIES :

– Initiation à l'auto-évaluation de sa pratique éducative.

– Entraînement à l'observation des autres à partir de situations de classes réelles enregistrées sur vidéo.

– Formation progressive de l'enseignant à des habiletés spécifiques à partir de micro-leçons.

FORMATEURS :

– Professeurs de spécialité, professeurs de psycho-pédagogie, professeur coordonnateur, maître d'application, adjoint technique et les pairs.

– Ils aident à la planification de la séquence d'enseignement, donnent un «feedback» au stagiaire après la prestation à partir d'une analyse critique du document vidéo.

EVALUATION :

– Evaluation par questionnaire auprès des étudiants (très positive).

– L'évaluation pendant les périodes de micro-enseignement (de type formatif).

TIPS

ORIGINE :

– Expérience faisant suite à de nombreuses pressions des milieux éducatifs, en particulier suite à la parution du James Report.

– L'accent est mis sur un dispositif de soutien à l'intention des enseignants débutants.

OBJECTIFS :

– Aider le maître «probationer» qui en est à sa première année , à solutionner les problèmes qu'il rencontre dans sa classe et dans le milieu institutionnel.

CONTENU :

– Contenu déterminé par le tuteur et le «probationer» à partir des problèmes que le maître rencontre dans sa première année d'enseignement.

– Contenu élaboré par les «Professional Centers» à partir des problèmes généraux rencontrés par les maîtres lors de leur première année d'enseignement.

STRATÉGIES :

Le «professional tutor» aide le maître au cours de sa première année d'enseignement.

Sessions de travail individuel et collectif portant sur des problèmes d'enseignement et qui ont lieu dans les «teachers centers» et les «professional centers».

FORMATEURS :

– Professeurs-tuteurs chargés d'aider le jeune enseignant débutant à s'insérer au niveau de l'école.

– Personnels des «teachers centers» pour donner des cours hebdomadaires aux professeurs-tuteurs ou organiser des stages périodiques.

– Au niveau de la formation des professeurs-tuteurs, interviennent des inspecteurs ou des professeurs-tuteurs expérimentés. Certains groupes font appel à l'aide d'un psychologue clinicien.

EVALUATION :

– L'évaluation générale est confiée à une équipe de BRISTOL qui est subventionnée et mandatée par le Gouvernement. Sur le terrain, cette évaluation est assurée par des équipes universitaires locales.

– Elle se fait à partir de questionnaires, d'entretiens systématiques et informels, d'observation directe, d'échelles d'attitudes.

CEFISEM

ORIGINE :

Le problème de l'échec scolaire de l'enfant migrant amène les autorités ministérielles à lui assurer un enseignement de soutien.

Par voie de conséquence un certain nombre de postes d'enseignants sont créés en surnombre et une formation en alternance d'une durée d'un an est donnée à ceux qui sont nommés sur ces postes.

OBJECTIFS :

– Favoriser chez les formés un comportement adapté à la scolarisation des enfants de migrants.

– Assurer à l'enfant une meilleure adaptation au milieu d'accueil.

– Lui permettre d'assumer son identité culturelle et sociale.

– Instaurer une liaison entre l'école et la famille.

CONTENU :

– Contenu de formation élaboré par les stagiaires eux mêmes.

– Mise sur pied progressive d'un projet qui détermine les procédures à suivre par des stagiaires.

– Apports théoriques en fonction des besoins éprouvés et exprimés par le groupe.

STRATEGIES :

– Formation en alternance : prise en charge par le stagiaire de groupes d'enfants de classes différentes avec retour à l'Ecole Normale pour un séminaire hebdomadaire de discussion et des stages de 3 semaines (3 stages).

– Elaboration progressive d'un projet pédagogique et modulation sur le terrain.

– Cours dans les domaines sociologique, linguistique, audiovisuel, etc... répondant à des besoins précis.

FORMATEURS :

– Des formateurs à temps plein (conseillère pédagogique responsable du centre, professeur d'enseignement général de collège, deux instituteurs animateurs) et des professeurs d'Ecole Normale à temps partiel (deux psycho-pédagogues, un linguiste, deux spécialistes des disciplines d'éveil, un professeur de mathématiques).

– L'équipe des formateurs fait définir par le groupe de stagiaires, les objectifs et la démarche d'intervention sur le terrain. Les formateurs vont également dans les écoles.

EVALUATION :

– Evaluation du programme à partir du «feedback» des stagiaires lors du séminaire hebdomadaire.

– Elle porte sur l'action des stagiaires en direction de l'école, des parents et aboutit à un certain nombre de recommandations qui permettront une description structurée de l'enseignement de soutien et de la formation des stagiaires.

– Il n'y a ni examen ni diplôme.

ARP

ORIGINE :

Il s'agit là d'une expérience en cours depuis une dizaine d'années et dont l'objectif principal est de former les futurs cadres des institutions privées catholiques qui seront des agents de changement dans leur milieu.

L'ARP est une formation continuée à temps plein pour un an, offerte à des personnels scolaires diversifiés venant pour la plupart d'établissements privés catholiques.

OBJECTIFS :

– Aider à se perfectionner ceux qui qui se préparent à des fonctions de responsabilité et d'encadrement.

– Développer chez eux un savoir et un savoir-faire pédagogique avec recours aux sciences de l'éducation et à la didactique des disciplines.

– Les aider à expérimenter les divers mécanismes de décision dans les groupes et à connaître les rouages de l'institution.

– Les amener à prendre en charge leur projet personnel de formation.

CONTENU :

Expérience analysée de vie de groupe (tronc commun de formation).

Acquisitions théoriques en psychologie, pédagogie, didactique des disciplines, mise à jour des connaissances académiques (en fonction des besoins).

Voyages et stages extra-scolaires notamment dans le milieu des entreprises industrielles, commerciales ou de service, tant publiques que privées.

STRATEGIES :

La stratégie de formation repose sur la distinction entre le tronc commun de formation spécifique et les itinéraires personnels permettant de tirer parti des ressources extérieures.
Elle fractionne en trois durées équivalentes les trois blocs du contenu de formation : la vie de groupe, les acquisitions théoriques, les voyages et les stages.

FORMATEURS :

– Les psychologues (3) animent la vie de groupe et agissent comme conseillers auprès des stagiaires pour l'élaboration de leur projet personnel.

– Les enseignants experts ont une action sectorielle, voire fonctionnelle.

EVALUATION :

– L'évaluation de l'étudiant est formative, interne et a lieu tout au long de l'année.

– Il n'y a ni examen ni diplôme. Seule une attestation de stage est délivrée.

DLH

ORIGINE :

La DLH est née vers 1856 pour fournir aux nombreux enseignants en poste, sans formation suffisante, le perfectionnement dont ils avaient besoin.

OBJECTIFS :

– Promouvoir, par la formation continue et la recherche, les intérêts du système scolaire.
– Développer l'auto-détermination chez les personnes : on accepte en gros la société telle qu'elle est.

CONTENU :

Banque de cours mise à la disposition des enseignants après avoir été choisie étudiée et recommandée par des groupes d'enseignants et d'administrateurs selon un long processus de consultation.

STRATÉGIES :

– Cours théoriques et pratiques selon les besoins exprimés par les enseignants.
– Consultation et animation par des personnes-ressources.
– Situations propres à développer l'auto-détermination et la concertation.
– Recherches afin de préciser les véritables besoins.
– Activités de coordination à l'échelle nationale et régionale.

FORMATEURS :

– Professeurs d'Université chargés de la transmission des connaissances.
– Conseillers analystes jouant le rôle de cliniciens et animateurs sociaux pour faciliter l'insertion du formé dans le milieu extérieur à l'Université.

ÉVALUATION :

– Pas d'évaluation systématique du programme.
– L'auto-évaluation du formé joue un rôle capital et fait partie du processus même de formation.
– L'évaluation du tuteur-clinicien est effectuée par le professeur d'Université.

TVIND

ORIGINE :

Insatisfaction ressentie face à l'école officielle et à l'inadéquation entre la formation reçue et le monde.

Un projet qui s'inspire de l'école itinérante est établi pour mieux répondre aux besoins du milieu et aux aspirations légitimes des personnes.

OBJECTIFS :

- Développer une attitude «relativiste» et critique envers la société actuelle.
- Entraîner à l'auto-détermination et à la vie communautaire.
- Faire apprendre par expérience.
- Promouvoir l'optimisme et la solidarité dans la vie quotidienne.
- Combler le fossé qui existe entre l'école et la société en ouvrant l'école sur la société.

CONTENU :

– La 1ère année que l'on qualifiée à TVIND d'année «internationale» est centrée sur le voyage lointain qui dure 4 mois.

– La 2ème année dite «nationale» est caractérisée par un emploi à temps plein dans un établissement industriel, commercial ou agricole.

– Les 3e et 4e années sont consacrées à la formation spécifique au métier d'enseignant. Le contenu du programme est le programme officiel de l'Ecole normale choisie.

STRATÉGIES :

– Démarches personnelles, sous forme d'études indépendantes, d'expériences communautaires de séances de concertation ou de réflexion collective, d'expériences en salle de classe ou sur le marché du travail.

– Accent mis sur le groupe et l'expérience.

– Démarche existentielle, étroit contact avec la réalité sous toutes ses formes.

– Attention prioritaire à l'apprentissage et à l'apprenant, aux procédés de découverte personnelle par l'analyse et l'expérimentation.

– Voyage de quatre mois.

FORMATEURS :

Les formateurs attachés à TVIND d'une façon permanente se présentent comme moniteur, catalyseur, agent d'encadrement et de soutien psychologique et co-partenaire dans le processus d'éducation.

Ceux affiliés au réseau régulier de la formation des maîtres sont des personnes-ressources et des conseillers sur demande.

ÉVALUATION :

– L'évaluation interne est continue et intégrée au processus de décision.

– L'évaluation externe pour fin de certification porte sur le programme traditionnel de formation.

– Elle porte sur la capacité d'organiser l'avenir proche et de réaliser ensemble une «œuvre».

PLUS

ORIGINE :

– Besoin de décentralisation pour rééquilibrer un système excessivement paternaliste.

– Besoin de concertation perçu et assumé par le centre de formation face à des résistances locales pour réaliser une solution locale des problèmes.

OBJECTIFS :

– Faire des directeurs d'école des agents de changement dans leur milieu.

– Développer la capacité de chaque école à résoudre démocratiquement ses propres problèmes.

– Sensibiliser aux problèmes du milieu.

– Élaborer et implanter dans chaque école des projets axés sur la participation aux décisions, par la concertation.

CONTENU :

– Projet d'analyse et de changement du réseau d'interactions personnelles et administratives dans un milieu scolaire dont la personne en formation a la responsabilité à titre de chef d'établissement.

– Expérience d'entraînement d'un personnel à la concertation et à la participation aux décisions.

– Initiation personnelle à la transformation d'un statut de gestionnaire en celui d'un animateur.

STRATÉGIES :

– Regroupement des personnes en formation, sous la coordination et l'encadrement d'une équipe régionale mixte.

– Stages d'observation dans les milieux non scolaires.

– Réalisation de projets sur le lieu de travail scolaire.

FORMATEURS :

L'équipe de formateurs comprend des représentants des organisations syndicales, des représentants des syndicats d'enseignement, des «experts» (psychologues notamment) et un petit groupe de permanents, détachés à temps plein (administrateurs, inspecteurs, directeurs d'école et adjoints) animateurs de la formation. L'équipe peut avoir recours à des intervenants universitaires qui assument un rôle d'informateurs.

ÉVALUATION :

– On ne souligne pas de façon formelle la question de l'évaluation.

– PLUS a été élaboré à partir de 1972 et expérimenté à partir de 1974 avant d'être généralisé en 1976.

LUT

ORIGINE :

– Besoin de pallier les difficultés éprouvées par les élèves lors du passage d'un cycle à un autre.

– Besoin de pallier l'insuffisance de l'instituteur polyvalent (cycle 1 et 2 de l'école de base) et l'excessive spécialisation des professeurs qui interviennent dans le cycle 3 de l'école de base et au secondaire.

OBJECTIFS :

LUT propose une formation initiale unifiée des enseignants de l'école de base et de ceux du secondaire afin de contribuer à renforcer la coordination entre les différents maîtres et une meilleure intégration des divers cycles.

CONTENU :

– Expérience de travail rémunéré (15 mois) comme pré-requis à la formation initiale.

– Tronc commun de formation pour les enseignants du primaire et du secondaire.

– Période de formation spécialisée faisant suite et assurant une polyvalence chez les enseignants des deux premiers cycles et la multidisciplinarité pour ceux qui enseigneront au troisième cycle et au niveau secondaire.

– La dernière phase de la formation se termine par une période de 20 semaines de pratique pédagogique.

– Dispositif d'aide et de soutien aux débutants.

STRATÉGIES :

– Expérience de travail d'un an comme étape obligatoire de préformation.

– Cours universitaires de culture générale et professionnelle.

– Activités de soutien et d'encadrement pendant les deux premières années d'exercice.

– Formation continue de vingt semaines pendant les cinq premières années. Cette formation est accessible à tous.

– Alternance planifiée de formation et de pratique.

FORMATEURS :

– Professeurs des anciennes écoles normales et des universités , ainsi que maîtres d'application.

– Patrons et autres personnes qui constituent le milieu de travail et qui, directement ou indirectement, exercent une influence indéniable sur le futur enseignant.

ÉVALUATION :

– Le rapport LUT a été remis au gouvernement au cours de l'été 1978, la date d'effet la plus proche si la loi est votée pourrait être la rentrée 1980-1981.

PBTE

ORIGINE :

Ce projet se rattache au courant de contestation des «Teacher's Colleges» qui remettent en question «l'efficacité» de la formation traditionnelle des maîtres.

Il se situe dans le prolongement des travaux de Mager, de Bloom, etc..., sur le «management by objectives» (M.B.O.) appliqué à l'éducation.

OBJECTIFS :

– Former un «professionnel» de l'enseignement qui maîtrise les techniques de base de sa profession.

– Développer les compétences du futur maître définies à partir d'une analyse de sa tâche.

– Améliorer la formation des maîtres en recourant à des programmes innovateurs et expérimentaux.

CONTENU :

– Connaissances de base, cours suivis dans les différentes facultés spécialisées.

– Cours de spécialité selon que l'on se destine à l'enseignement au niveau élémentaire ou secondaire.

– Cours de formation professionnelle présentés sous forme d'habiletés à acquérir.

STRATÉGIES :

– Unités didactiques d'apprentissage appelées modules et axées sur l'acquisition d'habiletés spécifiques.

– Cours théoriques de formation avec 1/3 de travaux pratiques dans le milieu et en alternance.

– Stage intensif d'un semestre en fin de formation.

– Activités de simulation.

– Quelques cours traditionnels et séminaires de discussion.

FORMATEURS :

– Les professeurs d'Université organisent l'environnement des étudiants (préparation de modules). Ils organisent, motivent animent les séminaires de travail en groupe et analysent les résultats obtenus.

– Les «superviseurs» universitaires et les maîtres d'application dans les écoles supervisent sur le plan clinique.

ÉVALUATION :

– Evaluation du programme à partir d'un «feedback» constant donné par les étudiants, les conseillers, les professeurs, les coordonnateurs.

– Revision du programme au fur et à mesure qu'il progresse.

– Evaluation globale (à court terme) a donné un résultat positif.

– Evaluation des étudiants du type «formatif» à base critérielle.

SIMON FRASER

ORIGINE :

Ce projet est issu du besoin de former des maîtres (niveau élémentaire et secondaire) pour les régions internes de la Colombie Britannique.

Les activités de formation d'une durée de 12 mois interrompue se déroulent en alternance dans la classe et dans le centre local de formation (il y en a 10 répartis à travers la province). Elles se situent au niveau de la 3e année d'études universitaires.

OBJECTIFS :

– Permettre aux étudiants par une expérience concrète de stages dès le début de la formation de vérifier le bien fondé du choix fait.

– Accorder autant d'importance à la pratique dans la classe qu'à la formation théorique.

– Enrichir et renouveler les rapports existant dans les formations traditionnelles, entre la formation initiale, formation continue, recherche en éducation, grâce à la constitution d'équipes mixtes (étudiants en formation initiale, formateurs issus du milieu, universitaires).

CONTENU :

– La moitié du programme porte sur l'acquisition pratique (stages dans les écoles) des habiletés nécessaires à la fonction d'enseignant.

– L'autre moitié porte sur les éléments fondamentaux de la psychologie, de la psycho-pédagogie et sur la technologie de l'enseignement.

STRATÉGIES :

– Agencement des stages et des cours théoriques en alternance, le premier stage marquant le début des activités de formation.

– Prise en charge graduelle par «l'étudiant-maître» des responsabilités rattachées à la charge d'enseignant.

– Regroupement des élèves-maîtres par 2 ou 3 au moment des stages.

FORMATEURS :

– Professeurs d'Université dont le statut et les fonctions sont classiques.

– Professeurs adjoints, enseignant du primaire et du secondaire recrutés pour un an ou deux pour des tâches d'enseignement et d'encadrement (deux fois plus nombreux que les premiers).

– Coordonnateurs pour encadrer les professeurs adjoints.

– Conseillers pédagogiques universitaires auprès des maîtres d'application.

ÉVALUATION :

– L'évaluation par l'étudiant, de ses goûts, aptitudes et motivation et difficultés vis-à-vis la carrière d'enseignant est faite à l'occasion surtout du premier stage.

– L'évaluation par les formateurs de l'étudiant se fait en plusieurs situations différentes.

– Il faut noter que l'encadrement rigoureux des stages en fait l'équivalent pratique d'une période de probation.

CAROLINE DU NORD

ORIGINE :

—Besoin d'élaborer un plan global pour le perfectionnement continu de tout le personnel scolaire de la Caroline du Nord.

OBJECTIFS :

—Apporter des réponses adéquates aux problèmes nombreux identifiés par les personnels scolaires.

CONTENU :

—Le programme cadre est défini par l'Etat. Il appartient à chaque commission locale de déterminer son programme institutionnel.

—Une partie de ce contenu est déterminée par une analyse des besoins des maîtres faite à partir de «needs assessments», l'autre partie par des spécialistes «Staff Developers» locaux et ceux du niveau de l'État.

STRATÉGIES :

—Programmes de formation élaborés à partir des besoins exprimés par les maîtres.
—Cours à l'Université, voyages planifiés subventionnés, participation à des ateliers de travail.
—Renouvellement du permis d'enseignement accordé par l'obtention de crédits (tous les 5 ans).

FORMATEURS :

—Les «Staff Developers» ou administrateurs du perfectionnement (création d'un nouveau rôle) agissent comme personnes responsables pour élaborer les programmes. Ils fixent les objectifs, choisissent le personnel, s'occupent de l'organisation et du financement.
—Les formateurs de formateurs, professeurs spécialisés.

ÉVALUATION :

—Au niveau local : le degré de satisfaction des participants est communiqué au planificateur qui s'en sert pour apporter certaines modifications au programme.
—Au niveau de l'État : responsabilité de l'évaluation est confiée aux «Staffs Developers».

VERMONT

ORIGINE :

– Remise en question de la formation traditionnelle des personnels scolaires.
– Il faut préparer des personnes-ressources polyvalentes pour une société en évolution et axer la formation sur le concept de «personne aidante».

OBJECTIFS :

– Former une «personne aidante», «helping person» capable de remplir des rôles divers.
– Apporter des solutions adéquates aux problèmes nouveaux qui se posent dans un monde sans cesse en évolution.

CONTENU :

– Étude de la nouvelle théorie portant sur le concept de «helping Relations».
– Analyse des problèmes psychosociologiques tels qu'on les retrouve au Vermont, par les étudiants en collaboration avec les maîtres.

STRATÉGIES :

– Alternance entre des activités à l'Université et les activités sur le terrain.
– Travail d'équipe et travail individuel sous la direction d'un tuteur.
– Activités de synthèse.

FORMATEURS :

– Professeurs d'Université chargés de la transmission des connaissances.
– Conseillers analystes jouant le rôle de cliniciens et animateurs sociaux pour faciliter l'insertion du formé dans le milieu extérieur à l'Université.

ÉVALUATION :

– Pas d'évaluation systématique du programme.
– L'auto-évaluation du formé joue un rôle capital et fait partie du processus même de formation.
– L'évaluation du tuteur-clinicien est effectuée par le professeur d'Université.

III – UNE TYPOLOGIE

(Texte français)

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Problématique – Orientations – Perspectives

III. – UNE TYPOLOGIE

(Texte français)

– Esquisse d'une typologie des modèles de formation d'enseignants

– Objectifs de formation

– L'évaluation

– L'alternance

– Formation initiale et formation continue

– Recherche et formation

– Le formateur

– Éléments de bibliographie

ESQUISSE D'UNE TYPOLOGIE DES MODELES DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

Dans sa première approche le groupe de travail français énonçait deux préoccupations centrales :

– la nécessité de concevoir une formation assurant la **continuité** (entre les formations des diverses catégories de personnel scolaire, entre formation initiale et formation en cours d'emploi, entre formation scientifique et formation professionnelle ;

– l'importance de la notion **d'expérience** comme point d'ancrage de la formation.

Ces deux préoccupations étaient manifestement inspirées par la critique du système français de formation des enseignants dont les défauts principaux sont le cloisonnement et le didactisme sans rapport avec l'expérience des formés.

Les missions effectuées sur le terrain ont concrétisé et enrichi les interrogations de départ. C'est ainsi que le rôle et l'importance du **groupe** comme lieu et moyen de formation et **l'alternance** entre des phases de regroupement au centre de formation et des phases dans les établissements scolaires ont conduit à approfondir des problèmes tels que **le transfert, les rapports entre théorie et pratique, l'autoformation ou le rôle du formateur.**

L'appréhension de diverses expériences de formation insérées dans des contextes nationaux et institutionnels très différents ont montré que les notions d'utilisation courante n'étaient pas univoques. Voici quelques exemples :

1. - la notion de groupe. Elle implique :

. que la formation est appréhendée comme une partie d'un processus social
. que l'individu dans le groupe est bien placé pour acquérir savoir et savoir-faire.

Mise à part cette double croyance générale, le groupe se rencontre sous des aspects divers :

a). quant à sa structure

. simple rassemblement (certains séminaires du Mans)
. intégration dans une unité dynamique (formation d'équipe)
. communauté affective (Tvind, maison des étudiants à Vermont)
. partie d'un secteur de la vie sociale ou économique (stage en entreprise, etc...).

b). quant à son rôle

. lieu où s'échange l'information (par exemple au retour d'un stage)
. sujet de toute appropriation (du savoir, de l'information, des biens, etc...)

. formule d'existence (la vie en communauté)

. lieu de transfert et d'analyse (le groupe assume vis-à-vis du formé le rôle de l'analyste vis-à-vis de son patient ; il rend le sujet conscient de son processus de formation).

2. - l'expérience :

Dans la plupart des institutions visitées, la notion d'expérience est élevée au niveau d'un principe de formation. Ce principe joue :

. comme moyen de détecter les besoins de formation, ainsi l'expérience vécue dans un secteur social touché par la drogue, la délinquance, etc... suscite une exigence de réponse. Cette identification des besoins par l'individu lui-même revient à une analyse psycho-sociologique (Helping Profession) ;

comme matériau alimentant la réflexion sur la liaison théorie-pratique. La notion d'expérience tend alors à se dédoubler en expérience vécue et expérimentation (mise en application des techniques dégagées dans la réflexion théorique : Vermont, Simon Fraser) ;

. comme recherche d'une expérience fondamentale, c'est-à-dire dont la signification éclaire l'entreprise de formation (à Tvind, le sens du voyage).

3. - lieux et temps de formation

Le lieu de formation unique et clos tend à disparaître au profit de lieux divers fréquentés alternativement selon des périodicités variables.

La formation peut être conçue dans un aller et retour entre :

. le centre de formation et le milieu scolaire (CEFISEM - micro-enseignement - Ecole Royale Danoise - Simon Fraser - Caroline du Nord)

. l'école et l'«ailleurs» comme à Tvind mais aussi comme à l'Ecole Royale Danoise ou au Vermont.

. le passage dans un milieu professionnel différent de celui dans lequel on sera appelé à exercer (la pratique de l'Année de Rénovation Pédagogique à l'Institut Supérieur de Pédagogie, Tvind).

L'alternance peut apparaître comme une réponse à des objectifs de formation très différents : elle peut favoriser un objectif de rupture radicale ou plus simplement de prise de recul ou un objectif d'intégration parce qu'elle permet aussi bien une rupture totale avec le milieu professionnel (Tvind) qu'une expérience prolongée dans ce milieu (Vermont).

L'alternance peut viser à favoriser la formation personnelle et c'est généralement l'objectif avoué des opérations où la rupture est recherchée avec le plus de force : Tvind, certaines formations de l'Ecole Royale Danoise, à un moindre degré l'Année de Rénovation Pédagogique.

Elle peut également avoir pour objectif l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, comme dans la majeure partie des formations de l'Ecole Royale Danoise ou dans les formations par le micro-enseignement.

•

• •

Ayant réuni une masse d'informations, dégagé des points de problématique et repéré un certain nombre d'ambiguités auxquelles donnent lieu les notions les plus courantes, il est apparu indispensable d'adopter un principe organisateur non seulement pour mettre de l'ordre dans les observations et les réflexions disparates qui avaient été accumulées, mais pour leur donner sens en les rapportant à des objectifs fondamentaux. De là l'idée d'une typologie des modèles de formation d'enseignants.

Aucun des trois modèles qui sont distingués ici ne correspond à un système de formation existant. Ils constituent des «idéaltypes» (1) dont ceux-ci se rapprochent plus ou moins. Il s'agit d'une stylisation qui permet de rapporter les pratiques et les discours à l'inspiration centrale qui leur donne sens.

La fonction de cette typologie est triple :

– elle est facteur d'intelligibilité au niveau de la recherche (la rationalisation rend le réel plus intelligible, plus significatif qu'il ne l'est dans l'expérience qu'en ont prise ceux qui l'ont vécue, ne serait-ce qu'en mesurant l'écart entre la rationalisation obtenue et la réalité). La description devient plus précise ;

– elle a une valeur heuristique en renouvelant le sens que prennent dans chacun des types dégagés les divers problèmes soulevés, transfert, expérience, etc...

– elle constitue une thématique dans la mesure où elle répertorie et élucide les principales notions dégagées.

La distinction , sinon l'opposition, qui est établie entre les trois modèles n'a aucun caractère normatif. Il n'y a pas un bon modèle qui serait privilégié par rapport aux autres. Sans doute l'ordre dans lequel ils sont présentés correspond-il à une sorte de progression dialectique. On peut dire que l'objectif central caractéristique de chacun d'eux se retrouve dans les autres, comme objectif secondaire et subordonné.

(1) «On obtient un idéaltype en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une utopie ». (M. Weber, Essai sur la théorie de la Science, Plon, 1965, p. 181).

Après la description de ces trois modèles de référence, le présent document analyse plusieurs notions-clefs de la problématique de la formation des enseignants en utilisant le système de référence que représente cette typologie : les objectifs de formation, l'alternance, les rapports entre formation scientifique et formation professionnelle, la formation initiale et la formation en cours d'emploi, le rôle de la recherche dans la formation des enseignants, l'évaluation, le formateur.

* * *

L'examen de diverses expériences de formation d'enseignants répond à une double préoccupation d'analyse critique des systèmes existants et de recherche de nouvelles perspectives.

C'est en ce sens qu'est utilisée ici la notion de modèle.

Les trois modèles que nous proposons ici ont été construits à partir de l'objectif majeur poursuivi par l'action formatrice, qui peut être :

1. centrée sur les **acquisitions** de connaissances , de savoir-faire ;
2. centrée sur une **démarche** individuelle et collective (Ce modèle privilégie la notion d'expérience) ;
3. centrée sur la **capacité d'analyse** (divers modes d'analyse sont possibles portant sur des situations, des contenus, des démarches, des attitudes, etc...).

On peut dire que cette typologie implique la référence plus ou moins directe à des philosophies de la formation qui sont apparues successivement, depuis une trentaine d'années, dans des institutions de formation appartenant à divers secteurs professionnels :

- une conception de la formation comme **apprentissage** dont la fonction est essentiellement reproductrice de modèles et de comportements ;
- une conception de la formation comme **appropriation** personnelle qui oriente vers la créativité, l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet ;
- une conception dès la formation comme **conscientisation**, où la modification des perceptions est considérée comme le déclencheur de tout processus de changement.

On peut dire aussi que cette typologie établit un ordre d'intégration progressive entre les principaux aspects de la formation, la démarche incluant et réorganisant l'acquisition de connaissances, l'analyse incluant et les démarches et les acquisitions et explicitant leur sens. Les objectifs peuvent coexister à l'intérieur de chaque modèle mais selon une hiérarchie différente qui en change toute la signification.

Les trois modèles ci-dessus sont décrits à partir d'un certain nombre de points de repère qui semblent particulièrement significatifs et donnent leur contour à ces modèles : les objectifs, les contenus et les modalités de la formation, les formes institutionnelles, les modes d'évaluation, le type de formateur. On a tenté ensuite de caractériser chacun de ces points de façon plus problématique en étudiant comment ils pouvaient se traduire dans chacun de ces modèles. Par ailleurs il nous a semblé pertinent de soumettre à ces 3 éclairages d'autres thèmes, tels que formation et recherche ou alternance.

I. – MODELE CENTRÉ SUR LES ACQUISITIONS

Dans ce modèle, l'objectif, formulé ou non, de la formation se pose essentiellement en termes d'accroissement et d'approfondissement du savoir et d'initiation au savoir-faire pédagogique. Ces acquisitions peuvent être regroupées en deux types, d'ordre «académique» (acquisitions de connaissances dans une discipline) et d'ordre didactique et pédagogique.

Les contenus et modalités de la formation sont organisés sous la forme de programmes, de progressions, de listes d'objectifs, selon la logique de la discipline étudiée.

Le plus souvent, les acquisitions théoriques précèdent les «applications», mais selon des rythmes d'alternance qui peuvent varier.

L'expérience des individus en formation n'est prise en compte que dans ses aspects les plus superficiels, ceux qui sont réductibles à des performances. Il est postulé que les comportements auxquels on s'entraîne pendant le cours de l'apprentissage sont directement transférables aux situations pédagogiques.

Les formes institutionnelles qui correspondraient à un tel modèle seraient celles qui privilégient la formation initiale comme temps et moyen d'accumulation des savoirs et des compétences. L'école normale, aux horaires et aux disciplines cloisonnés et ses «écoles d'application» donnent un des exemples où se concrétise la prééminence de la connaissance sur la pratique.

L'évaluation tend à n'être que la vérification de l'acquisition des savoirs ou des savoir-faire et prend le plus souvent la forme de tests ou d'examens de type classique.

Le formateur est un enseignant. Il est spécialiste de disciplines, psychopédagogue ou conseiller pédagogique. Il donne des cours et / ou contrôle les activités pratiques sur le terrain.

II. – MODELE CENTRÉ SUR LA DÉMARCHE

Dans ce second modèle, le principe conducteur est le suivant : en accomplissant une certaine démarche (qui peut être expérientielle ou intellectuelle) l'individu se trouve confronté à des réalités qui permettent à sa personnalité de se former.

Les objectifs sont énoncés en termes de changement ou d'évolution de la personne.

Les modalités et les contenus sont déterminés par un souci de décloisonnement et d'assouplissement. Le cadre mis en place doit faciliter la prise de responsabilité de chacun dans sa propre formation ; ainsi incite-t-on généralement l'étudiant à élaborer un projet personnel et à faire des choix qui lui soient propres. Ce qui est posé ici comme objet de transfert c'est la capacité de s'adapter à des situations nouvelles. C'est une formation expériencielle, s'appuyant sur le vécu de chacun. L'expérience désigne ici autant l'expérience «à vivre» que l'expérience d'apprentissage.

Les formes institutionnelles répondant à la mise en œuvre de tels objectifs doivent permettre la continuité entre formation initiale et formation continue, la théorie et la pratique, c'est-à-dire en particulier offrir des horaires flexibles, des possibilités d'observation sur le terrain.

L'évaluation porte sur la démarche et l'accompagne d'où la notion de contrôle continu. Elle peut prendre la forme de l'élaboration d'un mémoire, de travaux de synthèse, d'un compte rendu d'observation ou d'expérience, etc...

Les formateurs, à l'intérieur de l'équipe pluridisciplinaire rendue nécessaire par le mode de fonctionnement, doivent donc être de compétences diverses, puisque leurs rôles sont complémentaires : personne-ressource, conseiller pédagogique, tuteur, animateur. C'est cette dernière fonction qui apparaît comme centrale puisqu'il s'agit ici d'organiser la formation et de faciliter les démarches des personnes en formation.

III. – MODELE CENTRÉ SUR L'ANALYSE

Ce modèle est sous-tendu par une autre conception de la formation : celle-ci n'est plus seulement une «appropriation» personnelle qui permet la créativité, mais une prise de conscience qui modifie et la personne et ses perceptions.

La formation vise ici un changement personnel d'attitudes et de comportements que chacun entreprend à sa manière en fonction des prises de conscience qu'il fait aussi bien relativement à lui-même que relativement aux situations. Il s'agit alors de développer la capacité d'analyse. Les objectifs d'apprentissage ou d'expériences professionnelles ne sont poursuivis que lorsqu'ils sont énoncés et mis en œuvre par le sujet lui-même. C'est dire qu'un moment essentiel de la formation est pour chacun l'élucidation de ses besoins et de ses désirs et l'élaboration de ses demandes de formation.

Les contenus et les modalités de formation peuvent être très variés, mais ils ont toujours leur origine dans des lieux où se pratique cette analyse que ce soit des groupes d'évolution, des groupes de type «Balint» ou de simples entretiens, utilisant diverses formes de sensibilisation, tantôt verbales et tantôt non-verbales, et divers registres d'analyse (interactionnelle, institutionnelle, relationnelle, sociologique, linguistique par exemple).

C'est au niveau de l'analyse qu'est escompté le transfert entre les séquences de formation et les engagements dans la pratique.

Au point de vue **institutionnel**, cette conception n'implique pas nécessairement des centres de formation spécialisés, mais seulement l'existence de lieux diversement situés et diversement articulés à l'institution éducative : équipes éducatives intra ou inter-établissement, groupes et centres de sessions intérieurs ou extérieurs au champ professionnel. Formation initiale et formation continue, formation professionnelle et formation scientifique sont intégrées à un processus unique de formation de la personne au rôle professionnel et social d'enseignant.

L'évaluation n'est pas autre chose dans ce modèle que l'élucidation pas à pas des péripéties de la formation. Elle ne se distingue pas de la formation elle-même. C'est une auto-évaluation qui peut s'aider de toutes sortes de «contrôles» extérieurs dès lors que le sujet en ressent le besoin pour assurer sa démarche et se fixer de nouveaux objectifs.

Le formateur est principalement un analyste qui entraîne les enseignants ou futurs enseignants à l'analyse de leurs comportements et de leurs attitudes et à l'analyse des situations auxquelles ils sont confrontés. L'activité des formateurs est soutenue par un dispositif de supervision qui a pour eux une double fonction : régulation de leurs interventions et perfectionnement.

OBJECTIFS DE FORMATION

Pour un formateur, parler le langage des objectifs, c'est rationaliser son discours afin de contribuer à rationaliser sa pratique. On peut affirmer sans grand risque d'être contredit que toute activité pédagogique est orientée par la poursuite d'objectifs (généraux et opératoires), par l'établissement d'une stratégie définie comme un ensemble de moyens permettant de les atteindre, et par la mise au point d'un dispositif d'évaluation permettant d'apprécier la pertinence des moyens, le degré de réalisation des objectifs mais également les effets imprévus, non voulus de la formation.
Toutefois, si on s'intéresse de plus près à la formulation de ces objectifs, au moment où ces objectifs sont exprimés, à l'identité de ceux qui les formulent, à la façon dont s'articulent objectifs et évaluation, on constate une certaine diversité de situations eu égard à cette question. Nous nous proposons d'analyser la nature, le rôle et la place des objectifs dans la formation des enseignants, en prenant appui sur la typologie proposée (modèles 1 - 2 3).
Auparavant, nous conviendrons de réserver le terme d'objectif à ce qui, dans un système de formation, est posé explicitement comme tel, ce qui a fait l'objet d'un énoncé, à un moment ou à un autre, de la part de l'une ou l'autre des parties en cause. Ce faisant, nous distinguons cette notion de notions connexes comme les finalités, les buts, les fonctions de l'institution, qui réfèrent au contexte économique social, politique de la formation, ou comme les intentions, les attentes, les désirs des formateurs et des formés qui réfèrent à leurs expériences individuelles et institutionnelles.

Rappelons que l'identification des trois modèles s'est faite selon l'objectif central poursuivi par l'action de formation. Aussi notre propos n'est-il que de développer et concrétiser quelque peu ce qui a déjà été dit à ce propos.

Modèle 1 centré sur les acquisitions de connaissances et de savoir-faire

Peuvent se rattacher au premier modèle les formations de type traditionnel dans lesquelles sont priviligiées les connaissances à acquérir et où l'action de formation s'identifie à la «transmission» de ces connaissances et à quelques exercices d'entraînement au savoir-faire pédagogique. Mais les systèmes de formation inspirés du courant behavioriste et de la pédagogie par objectifs relèvent tout autant du modèle 1. Ce qui est posé comme objectif de la formation, c'est un ensemble de compétences décrites en termes de comportements observables dont on peut, par la mesure, s'assurer qu'ils sont atteints. Ces formations s'organisent autour de répertoires d'objectifs hiérarchisés, cumulatifs, opérationnels établis en complète extériorité par rapport au formé ou au groupe en formation. Les savoirs et capacités sont définis eu égard au contenu professionnel de la tâche, sans que l'étudiant soit impliqué dans leur définition. Quelqu'un (concepteur de la formation ou formateur) sait ce qui doit être acquis et est réputé capable de construire les situations et les instruments grâce auxquels se fera l'apprentissage. Cet apprentissage est plus individualisé qu'avec une pédagogie traditionnelle mais l'étudiant suit un parcours défini par d'autres, les objectifs lui sont imposés et son autonomie ne porte guère que sur la plus ou moins grande rapidité de son apprentissage. L'évaluation est étroitement liée aux objectifs posés et, ainsi qu'il a été dit plus haut, il y a une tendance certaine à «réduire» l'évaluation à un effort pour savoir si et dans quelle mesure les objectifs déterminés préalablement sont atteints.

Modèle 2 centré sur la démarche (individuelle ou collective)

Vivre des expériences au travers desquelles il devra faire des choix, élaborer et mettre en œuvre des projets proches ou éloignés des préoccupations «professionnelles», telles sont les composantes de la stratégie de formation. L'objectif poursuivi est le changement de la personne, son enrichissement au travers de situations prévues par le programme de formation, situations susceptibles de mobiliser certains types de comportements ou d'attitudes dont on escompte le transfert, plus tard, à l'activité professionnelle.

Par rapport au modèle 1, l'objectif central s'est déplacé : les objectifs d'apprentissage (ou d'acquisition) ne sont pas pour autant absents mais ils ne seront énoncés et travaillés que si besoin est, au fur et à mesure de l'avancement des projets. Les formateurs gardent la maîtrise de la programmation des activités en fonction de leurs objectifs mais ceux-ci ne sont pas nécessairement communiqués au cours de la formation. Quant à l'objectif central, il n'est en général pas posé à priori. Il n'est pas non plus décomposé en objectifs partiels, opérationnels. Chaque projet est développé comme un tout, comme une expérience unique et il n'est pas nécessairement prévu d'y revenir ensuite dans une perspective analytique. Au CEFISEM de Douai, l'instituteur en formation est confronté de toutes les manières possibles aux problèmes de l'enfant de travailleur immigré : par l'école, par les familles auxquelles on lui demande de rendre visite. La perception de l'identité culturelle de l'enfant immigré doit émaner de ces expériences ; il en découlera la capacité de s'adapter ensuite, en classe, à ses besoins.

L'évaluation peut référer à l'objectif de changement de la personne ou porter sur les démarches mises en œuvre. Mais ce qui la distingue également de l'évaluation pratiquée dans le modèle 1, c'est qu'elle ne pourra pas négliger de prendre en compte les changements imprévus, les effets seconds de la formation.

Modèle 3 centré sur le développement de la capacité d'analyse

Dans ce modèle, comme dans le modèle 2, ce qui est visé, c'est le changement de la personne, mais par un processus de formation qui implique le formé, qui l'engage dans une analyse des situations qu'il vit, dans un travail sur soi, sur ses perceptions, ses rapports aux autres et à l'institution. Les activités privilégiées de la formation sont donc celles qui lui permettent de mieux comprendre les situations, de mieux élucider ses attentes et ses désirs, et de mieux se situer personnellement et professionnellement. Dès lors, il est bien difficile de distinguer dans ce modèle, le processus de formation de l'objectif de formation. Par bien des aspects, ce modèle se distingue du 1er et du 2ème modèle : à la rationalité, aux progressions organisées du modèle 1, aux parcours banalisés du modèle 2, se substitue un cheminement irrégulier, parfois hésitant, mais toujours construit par les formés eux-mêmes. De même l'évaluation du système est étroitement liée au processus de formation. Elle s'identifie aux diverses étapes d'analyse et d'élucidation au cours desquelles émergent parfois de l'enchevêtrement des objectifs contradictoires, des intentions et des projets qui sont alors fortement marqués du sceau de l'authenticité et qui sont la manifestation des effets attendus ou inattendus de la formation. Mais dans ce second cas, on peut dire que la reprise (ou récupération) des effets pervers de la formation sous forme d'objectifs rationalisés est déjouée en permanence par la logique du modèle, alors qu'il n'en est pas nécessairement de même dans les deux autres modèles.

L'ÉVALUATION

Deux grandes catégories de questionnement semblent présentes dans une étude sur l'évaluation dans la formation des maîtres (1).

Étudier l'évaluation, qu'il s'agisse d'une reconnaissance des caractéristiques d'une formation ou d'un projet de formation à bâtir, c'est en premier lieu détecter, prendre en compte et analyser un certain nombre d'éléments opératoires, soit : qui évalue, qui est évalué, pourquoi et comment évaluer, étudiant sur ce dernier point les différentes formes de l'évaluation.

Mais étudier l'évaluation, c'est également accepter de s'interroger sur ce qui est appelé les mythes et fantasmes de l'évaluation : quel rôle joue le contexte politique et idéologique dans l'évaluation ? A qui profite l'évaluation ? Pourquoi refuser d'évaluer ou à l'opposé vouloir tout évaluer et considérer l'évaluation comme toute puissance ? Peut-on et a-t-on le droit de prédire ? L'évaluation est-elle une fin ou un moyen ? A-t-elle une fonction motrice dans la formation des maîtres ?

*

* *

Quand la formation privilégie l'acquisition de savoirs et de savoir-faire (modèle 1), l'évaluation prend les formes adaptées qui vont permettre d'évaluer ces acquisitions.

Et si parfois, pour des raisons d'efficacité, on rencontre des formes d'évaluation formative, d'auto-évaluation, d'évaluation par l'étudiant, au cours du processus de formation, en fait, et en grande dominante, l'évaluation va présenter une antériorité par rapport à la personne en formation. Il n'y a pas de considération du sujet en tant que tel mais uniquement une confrontation de son savoir avec un savoir normatif.

Cette antériorité est manifeste dans l'organisation de l'acte d'évaluation. Qu'elle soit continue, ponctuelle ou fractionnée, il s'agit d'une évaluation sommative. Si le but est de confronter les savoirs de l'étudiant aux savoirs définis par l'institution, on va évaluer en pareil cas l'atteinte d'objectifs. L'évaluation sommative se combine alors avec une évaluation critériée ou de maîtrise. Si le but est de mesurer et composer les savoirs de l'étudiant à un ensemble de référence, l'évaluation sommative va alors prendre une forme normative.

Ce sont les formes privilégiées de l'évaluation qui débouchent bien souvent sur la sanction, sanction du type validation et certification dans le premier cas (évaluation critériée) sanction plutôt du type sélection, classement, concours dans le second cas (évaluation normative).

(1) Le thème de l'évaluation est traité également dans la partie commune franco-québécoise. Il est proposé de se réfé à ce texte qui aborde le problème général de l'évaluation ; l'évaluation n'est étudiée ici que dans ses caractéristiques principales dans les trois modèles.

Quand la formation a pour objectif privilégié le changement de la personne à travers les démarches qu'elle accomplit, (modèle 2) quand la démarche est donc considérée comme formative, c'est à travers la démarche que va se réaliser l'évaluation des formés et non directement sur leurs connaissances et savoir-faire. Suivant le type de démarches, les moyens de mesure vont pouvoir être multiples : une production individuelle ou collective, un compte rendu analytique et critique de la démarche, l'élaboration d'un mémoire ... Les formes d'évaluation peuvent être diverses, liées en cela aux interventions possibles de différents types de formateurs. L'intervention de formateurs de type analystes conduit à des formes d'auto-évaluation, l'intervention de formateurs de type enseignant conduisant, plus à des formes d'évaluation définies dans le modèle 1 précédent.

En dominante dans ce modèle 2, on va cependant essentiellement voir apparaître des formes d'évaluation formative, c'est-à-dire intégrées au processus de formation lui-même. Comme il a été dit c'est l'existence et la qualité de la démarche qui est formative, c'est donc sur la démarche elle-même que doit porter l'évaluation, évaluation gérée à la fois par les étudiants et par les formateurs «animateurs» ou «ressources».

La dimension évaluation de l'étudiant ne doit cependant pas masquer la dimension sociale que conserve l'évaluation dans ce modèle, ce qui peut signifier au niveau de l'institution, l'acceptation des normes de contrôle du système éducatif. Dans ce cas, la formation et l'évaluation s'efforcent d'y répondre, tout en essayant d'atteindre, en plus, d'autres objectifs, qui ne sont pas ceux d'acquisitions de savoirs et savoir-faire.

•

• •

Dans le modèle centré sur l'analyse, l'évaluation ne peut être conçue autrement qu'intégrée à la formation. Elle en est contemporaine et ne s'en distingue pas. L'évaluation va alors prendre essentiellement des formes d'auto-évaluation. C'est l'étudiant lui-même qui peut mesurer son propre changement. L'objet de la formation étant dans ce cas, entre autre, de l'aider dans l'analyse de sa propre évolution ; toutes sortes de contrôles antérieurs peuvent être prévus, étant entendu que c'est toujours l'étudiant qui décide de leur utilisation quand il en ressent le besoin pour faire le point, assurer sa démarche ou se fixer de nouveaux objectifs.

L'ALTERNANCE

L'alternance est aujourd'hui une notion centrale en matière de formation. Mais c'est aussi une notion multiforme : elle désigne des pratiques très variées, répond à des objectifs très divers, et peut véhiculer des idéologies différentes.

D'un point de vue formel, une formation alternée peut être caractérisée, de la façon la plus générale, pour l'étudiant, comme une formation où se succèdent des périodes d'études, le plus souvent dans un centre de formation, et des périodes de présence sur un terrain d'activité professionnelle, le plus souvent à l'extérieur du centre ; cette activité professionnelle pouvant être en relation plus ou moins directe avec les études.

L'alternance en formation n'est pas une nouveauté : on peut par exemple en suivre le développement aux États-Unis depuis le début du siècle avec l'essor des «études coopératives» (1).

Aujourd'hui, largement diffusée, la formation en alternance apparaît comme un véritable modèle culturel.

Toute problématique de l'alternance doit faire l'analyse des éléments sur lesquels elle peut jouer, et donc s'interroger sur les lieux, les temps, les activités, les formateurs ... Il importe aussi de distinguer avec Gérard Malglaive (2) entre la «fausse alternance» caractérisée par un lien très lâche entre les phases successives, «l'alternance approchée» où le terrain est seulement un lieu d'observation, et «l'alternance réelle». Dans chaque cas c'est l'ensemble du dispositif de formation qu'il convient de questionner pour y repérer les fonctions et le sens de l'alternance ;

Par exemple l'alternance peut être l'alibi ou la solution d'une formation moins coûteuse . des formules biens proches de l'apprentissage «sur le tas» peuvent se parer de ses vertus. L'alternance peut être une réponse à l'incertitude pour l'organisation d'une formation nouvelle : on y cherche souvent une garantie de réalisme. «L'enseignement par alternance est une structure pédagogique permettant de délivrer un diplôme garantissant autre chose que des connaissances livresques, c'est-à-dire à la fois un savoir, un savoir-faire et une expérience humaine». Il est clair en effet que l'alternance peut avoir une fonction de régulation : des acquisitions théoriques sont confrontées à leur mise en œuvre ; et cette pratique devient objet d'observation et d'analyse. L'alternance peut aussi favoriser la personnalisation du processus de formation quand elle prend en compte pour chacun, et notamment pour les formations en cours de service, statut et expérience professionnelle.

1. Formation alternée et modèle n° 1, centré sur les acquistions

Dans les formations qui relèvent principalement du premier modèle l'alternance n'est pas inconnue. Elle existe par exemple en France depuis longtemps pour la formation des instituteurs. La caractéristique essentielle est sans doute ici que la «théorie», au sens de l'acquisition des savoirs (dans les

(1) Hermann Schneider organise en 1906 à Cincinnati (Ohio) une formation d'élèves ingénieurs en alternance - cf. L'enseignement supérieur en alternance.
Actes du Colloque de Rennes - 1973. sous la direction de B. GIROD DE L'AIN, La Documentation Française 1974.
(2) Gérard Malglaive - La formation alternée des Formateurs, Revue française de pédagogie n. 30, 1975.

disciplines d'enseignement, la didactique, la psychologie...) y précède la «pratique», au sens de l'exercice, de la mise en œuvre des savoir-faire. Le nom même d'école d'«application» exprime bien la priorité et la primauté du savoir. L'hypothèse centrale, explicite ou latente, est que les connaissances théoriques doivent être acquises d'abord pour s'investir ensuite dans des techniques instrumentales d'intervention. Le dispositif d'alternance est fondé sur l'effort de mise en continuité des phases dans un sens privilégié qui va de l'acquisition du savoir vers l'application instrumentale.

On sait que ce schéma de fonctionnement soulève de graves difficultés, pointées avec humour par Bertrand Schwartz (1) quand il écrit : «les élèves en stage sont accidentellement les mêmes personnes que les élèves en cours». N'avons-nous pas une fausse alternance, où la liaison est insuffisante entre les phases successives ? Il convient alors de s'interroger sur les raisons pour lesquelles les étudiants «vivent l'alternance comme un changement de planète».

N'est-ce pas le plus souvent la conséquence d'une alternance simultanée des formateurs et des lieux ? Peut-on espérer une articulation satisfaisante quand les formateurs principaux du Centre ne sont pas les mêmes que ceux du terrain (professeurs formateurs / formateurs praticiens dans l'école), et quand leurs relations sont ténues ou conflictuelles ? Comment, dans ces conditions, faire jouer à la pratique le rôle d'expérimenter le savoir théorique ?

Et résoudre la difficulté n'est-ce pas contester le modèle de formation ? Si l'on dispose de formateurs travaillant en équipes et intervenant à la fois au Centre et sur le terrain surgit en effet une interrogation plus fondamentale. Le savoir mis à l'épreuve de la pratique ne s'expose-t-il pas à l'échec ? Va-t-on accepter qu'il soit «falsifié» (2) ou se contentera-t-on de mettre en cause l'incapacité ou l'inaptitude de l'étudiant ? Mais si l'on accepte une pratique polémique qui puisse rectifier la théorie et lui fournir de nouveaux domaines à explorer, une boucle de rétroaction s'établit alors qui conteste au savoir théorique sa priorité et sa primauté, en prenant en compte les situations vécues et l'expérience personnelle de chaque étudiant. Sommes-nous encore dans une formation d'enseignants du premier modèle ?

2. Formation alternée et modèle n° 2 centré sur la démarche

Le deuxième modèle de l'essai de typologie se caractérise comme étant celui d'une formation expérientielle s'appuyant sur le vécu de chacun, et où l'étudiant est incité à élaborer un projet personnel. Ce qui est posé comme objet de transfert, c'est la capacité de s'adapter à des situations nouvelles. Par rapport au premier modèle la dynamique se trouve inversée : priorité à l'expérience. La formation se situe dans une interaction continue entre l'expérience vécue et l'analyse réflexive, la pratique et l'effort de théorisation. Toute formation relevant principalement de ce second modèle paraît impliquer une formule d'alternance : le dispositif fonctionne alors comme mécanisme de régulation de l'action de formation et comme moyen de personnalisation du processus de formation (3).

L'Ecole Normale de TVIND (4) offre sans doute un exemple particulièrement intéressant qui permet de saisir la dialectique féconde de l'alternance à travers le jeu des continuités et des ruptures. Au cours des deux dernières années, le mi-temps quotidien d'activités à l'école et d'étude ne se réduit

(1) B. Schwartz : Une autre école, Flammarion, 1977, p. 214
Dans le texte la phrase citée ne vise pas directement la formation d'enseignant
(2) Par analogie avec la notion de «falsifiabilité» de Popper.
(3) On reconnaît là, notamment, l'expérience française des «centres de formation des maîtres de la voie 3, type INFA, lancée à la fin des années 1960, sous l'inspiration de Bertrand Schwartz.
(4) cf. L'école normale de TVIND (Danemark). Rapports de missions du groupe de travail COPIE.

pas à une juxtaposition de brèves séquences alternées d'entraînement au métier le matin et de préparation aux épreuves de certification l'après-midi. Il s'agit bien d'un travail en continuité qui vise à intégrer projet d'action et action sur le réel, moyens d'actions et appropriation cognitive. Mais pour qu'il en soit ainsi les témoignages recueillis tendent à montrer qu'il a fallu passer par le détour des deux années précédentes, en rupture avec le souci d'une formation professionnelle spécifique : l'année du voyage et celle de l'emploi à temps plein en dehors de l'enseignement. C'est l'expérience de cette double rupture, par rapport à l'école et au pays, et le déconditionnement qu'elle entraîne, qui suscite le choc du retour et transforme la suite. La formation personnelle, privilégiée pendant les deux premières années s'investit dans la formation professionnelle des deux dernières.

On voit bien que le principe d'alternance ne suffit pas à définir une formation mais aussi que le même dispositif d'alternance peut viser ou produire des effets différents, voire opposés, selon la manière dont il s'intègre à la dynamique du système de formation dans son ensemble, qu'il contribue à déterminer. Selon les objectifs visés, on peut essayer de privilégier successivement la fonction de régulation ou celle de personnalisation, jouer davantage sur les continuités ou les ruptures. Mais il faut prendre conscience des risques qu'il y aurait à faire des choix exclusifs : par exemple, le souci sans partage de continuité, de cohérence, de réalisme , pourrait entraîner vers un système clos, contraignant et conformiste d'intégration sociale et professionnelle, tandis que trop insister sur les ruptures pourrait conduire à développer une prise de distance exagérée et une hypertrophie critique aux dépens des nécessités de l'engagement professionnel.

3. Formation alternée et modèle nº 3 centré sur l'analyse

La formation est conçue comme un changement personnel en fonction des prises de conscience. Il s'agit alors de développer la capacité d'analyse. C'est au niveau de l'analyse qu'est escompté le transfert entre les séquences de formation et les engagements dans la pratique.

La différence entre ce troisième modèle et le précédent pourrait s'énoncer sommairement dans les axiomes suivants : toute expérience vécue est formatrice (modèle nº 2) ; tant qu'il n'y a pas analyse il n'y a pas formation (modèle nº 3). Que devient le concept d'alternance dans une formation relevant principalement du modèle centré sur l'analyse ?

D'une part on est tenté de dire que l'alternance est à la fois la condition nécessaire et le ressort même de la formation, qui se situe essentiellement au niveau de l'expérience critique (1). Mais d'autre part l'alternance apparaît comme «éclatée» : les lieux de formation sont divers et il n'y a pas nécessairement de Centre. L'étudiant (qui est le plus souvent un enseignant en cours de service dans la mesure où le modèle ne semble guère inspirer jusqu'ici les formations initiales) a le pouvoir de trouver toujours d'autres lieux de formation diversement situées et diversement articulés à l'institution éducative. Un processus d'alternance demeure essentiel, dans une dynamique de régulation continue, jouant sans cesse en rupture et en continuité, mais l'alternance tend à se dissoudre au plan institutionnel, pour devenir symbolique.

(1) Cf. Le chapitre de l'expérience dans le document franco-québécois du groupe de travail COPIE. Notre développement sur l'alternance se réfère expressément à ce texte.

FORMATION INITIALE
et
FORMATION CONTINUE

Alors que jusqu'à ces vingt dernières années il n'était question que de formation initiale, on admet actuellement partout la nécessité d'une formation continue des enseignants – on parle souvent de formation en cours de service. Mais cette nécessité ressentie recouvre cependant des réalités parfois bien différentes.

Ainsi sur le plan institutionnel, alors que la formation initiale se définit en terme d'obligation, et d'une obligation qui n'est ni contestée ni remise en cause, la formation continue s'adresse encore le plus souvent au volontariat. Cependant on voit apparaître maintenant la notion d'obligation en formation continue. Il s'agit d'une évolution importante, vécue par certains à la fois positivement car signe de la reconnaissance de la formation continue et négativement car pouvant signifier main-mise, étouffement, réduction d'un acte éducatif que l'on a voulu libéré et créateur.

Comment donc se définissent les relations entre formation initiale et formation continue dans les trois modèles.

Le modèle 1 centré sur les acquisitions apparaît le plus souvent encore comme privilégiant de façon marquée la formation initiale comme moyen d'accumulation préalable de connaissances et de compétences.

Ajouter une formation continue à cette formation initiale solide c'est concevoir et mettre en place une série, une succession de recyclages, avec les possibilités de validation, de sanction correspondantes.

Mais il apparaît de plus en plus fréquemment la nécessité de remodeler la formation initiale en fonction de la formation continue, la formation initiale devant «renoncer aux formules donnant l'impression, toujours illusoire, d'un savoir parfaitement acquis et définitif», comme le dit M. VIAL. Ce remodelage peut aller jusqu'à fixer comme un objectif à la formation initiale de permettre au futur enseignant d'acquérir les moyens de la formation continue, c'est-à-dire un entraînement mental et un bagage méthodologique qui lui permettront sa prise de responsabilité.

C'est ce que l'on retrouve dans le **modèle 2** centré sur la démarche, pour lequel la formation a pour objectif privilégié le changement de la personne à travers les démarches qu'elle accomplit. L'acquisition de démarches au cours de la formation initiale ne peut que favoriser le développement de l'autonomie personnelle vis-à-vis des perfectionnements à réaliser.

Le modèle 3 centré sur l'analyse est, de point de vue de la relation entre formation initiale et formation continue bien particulier.

Développé en formation initiale il inclut la notion de continuité et donc de formation continue.

En effet, avoir pour objet le développement de la capacité d'analyser sa propre situation inclut la capacité d'analyser ses propres besoins de perfectionnement et donc de gérer sa formation continue.

Développé en formation continue, où il est d'ailleurs à l'heure actuelle beaucoup plus présent, son objet est d'aider l'enseignant à analyser ses besoins, à confronter ceux-ci à l'environnement, à faire un choix et à construire son itinéraire personnalisé de perfectionnement.

RECHERCHE ET FORMATION

Nous nous bornerons à examiner si l'activité de recherche doit constituer une dimension obligatoire de la formation des maîtres à qui ne seront pas confiées des tâches d'enseignement supérieur. L'élucidation préalable du concept de recherche permettra de préciser l'opportunité et la nature même de la recherche dans un processus de formation ainsi que la signification qu'elle peut prendre dans chacun des trois modèles de formation qui ont été distingués.

Une confusion est fréquemment entretenue entre innovation, expérimentation et recherche, tant sur le terrain qu'au niveau des instances administratives ; ainsi le décret du 12 juin 1972 qui réglemente en France la recherche pédagogique poursuivie dans les établissements scolaires, dans la formulation de son objet comme dans les articles qui le composent, associe continuellement les deux termes d'expérimentation et de recherche. Or l'innovation (1) n'exige pas obligatoirement une recherche ou une expérimentation ; elle découvre un champ de problèmes, d'interrogations. La recherche définit l'ensemble des activités destinées à fournir une réponse ; l'expérimentation est un moyen parmi d'autres de cette recherche ; ainsi, dans celle qui eut pour objet les groupes de niveau, 17 collèges constituèrent un espace expérimental scientifiquement traité en vue d'aboutir à la découverte d'un savoir nouveau à caractère général «exportable» ou «commercialisable» si «la décision de la généralisation des structures que l'expérience a permis de mettre au point a été décidée (2).
Il s'agit de produire un prototype institutionnel et méthodologique qui n'est que la mise au point, concrète et fiable, d'une innovation. La relation établie entre les trois termes – innovation, recherche, expérimentation – définit un type particulier de recherche, la recherche-développement (3) ; mais cette relation n'est nullement nécessaire ; une recherche ne requiert pas obligatoirement une expérimentation si ce n'est dans une perspective très béhavioriste ; une tendance actuelle des sciences humaines consiste au contraire à mettre le chercheur en interaction avec le groupe ou le mouvement qu'il doit étudier. Inversement l'expérimentation comme mise au point technique d'une innovation ou comme instrument d'une investigation peut rester extérieure à la recherche ; l'expérimentateur peut recevoir des consignes pour traiter des idées novatrices totalement étrangères à ses préoccupations.

Cette confusion entre trois domaines qui se recouvrent parfois, met en lumière une confusion plus essentielle, celle de l'être et du faire, d'«être en recherche» et du «faire de la recherche». «Etre en recherche» signifie l'implication totale de la personne dans le projet d'investigation même si elle n'en a pas l'initiative ; il suffit qu'elle le fasse sien parce qu'il répond à une curiosité, à un questionnement personnels ; la visée de recherche devient une dimension de l'expérience vécue. «Faire de la recherche» met en œuvre des procédés dont la nature et le but invient le chercheur à prendre ses distances vis-à-vis de sa propre subjectivité. Mais la quête d'un nouveau savoir n'a de sens que s'il répond à une motivation réelle, à un besoin vécu ; l'activité de recherche demeure inséparable d'une attitude fondamentale du sujet, impliquant refus de subir, désir de mettre en question, volonté de s'engager personnellement.

(1) Innovation : «Toute démarche ou toute mesure de caractère théorique ou pratique, individuelle ou collective qui tend à modifier, partiellement ou globalement, un secteur plus ou moins étendu du système éducatif». Pour une école nouvelle. Actes du Colloque national d'Amiens 1968, Dunod, 1969, p. 336.
(2) Lucien Géminard – L'enseignement éclaté, Casterman, 1973, p. 269.
(3) Colloque d'Amiens, p. 335-336 Développement : l'ensemble des procédures et des actions visant à adapter les données de la recherche appliquée ou des connaissances empiriques, à la pratique courante de l'éducation, en particulier, au niveau des établissements : entre autres, mise au point des méthodes et techniques, construction des instruments, étude des coûts, élaboration des dispositions légales, réglementaires d'application, formation, recyclage des personnels, information de tout les milieux et groupements ayant des responsabilités en matière d'éducation.

C'est pour cette raison que L. LEGRAND conçoit «la recherche pédagogique véritable comme un processus complexe au sein duquel les phases fécondes appartiennent à l'innovation contrôlée et à l'animation» (1). La préparation à la recherche pédagogique dans le cycle de formation des maîtres visera donc moins à faire acquérir les méthodes et procédés par lesquels le savoir est élaboré qu'à disposer le maître au changement, à lui insuffler la volonté de «transformer son comportement social», puisque la recherche si elle veut être efficace doit «non seulement changer le savoir mais changer le comportement». (1).

S'il est légitime d'inclure la recherche dans tout programme de formation, encore faut-il préciser les territoires à explorer et le sens de cette recherche.

Trois domaines s'offrent à la recherche : les disciplines, la pédagogie, les sciences de l'éducation. Le processus cumulatif de la connaissance aboutit à une haute spécialisation qui rend difficile la recherche disciplinaire ; néanmoins celle-ci demeure utile car elle fait apparaître le caractère construit du savoir et sa valeur relative ; outre que la recherche dans une discipline peut devenir un élément de formation professionnelle (l'exemple de la linguistique, de la grammaire fonctionnelle et transformationnelle le démontre) en mettant en lumière l'historicité de la connaissance, elle prépare doublement le maître, d'une part à un mode analogique d'intervention pédagogique axée sur la découverte ou l'élaboration active des notions, d'autre part à une ouverture au changement.

Les recherches en pédagogie (une recherche sur la didactique du français oblige à prendre en compte les situations de langage, de communication, l'intervention du maître, etc...) et en sciences de l'éducation seront cependant les plus propices à dégager un ensemble ordonné d'interrogations vécues pour lesquelles on éprouve le besoin d'avoir des réponses.

Si cette construction personnelle d'une problématique est assignée à la recherche on comprend aisément qu'elle ne puisse dans le plan de formation des maîtres, se définir en termes de contenu ; ainsi définie, la recherche serait simplement une familiarisation avec des instruments et des méthodologies ; elle permettrait à l'enseignant de tenir compte des travaux passés et présentes et d'être pour les chercheurs (2) une sorte de collaborateur, un auxiliaire externe et bénévole. Cette extériorité de l'enseignant par rapport à la recherche serait-elle supprimée si on faisait de la recherche un objectif de la formation ? Ce serait identifier l'enseignant avec le chercheur, faire de sa future intervention pédagogique l'occasion d'une recherche constante ; mais cette dernière devrait, ou bien répondre à un questionnement personnel sans fin qui nuirait à l'action enseignante, ou bien trouver hors du sujet concerné les thèmes d'une investigation.

En fait la recherche dans les programmes de formation devrait se définir en termes de stratégie : on se forme en faisant de la recherche ; on vise alors à développer, par la pratique de la recherche, des compétences et des attitudes jugées indispensables à l'exercice de la profession enseignante. A la

(1) L. LEGRAND , I.D.E.P. p. 151. On peut rapprocher cette parole de NOAM CHOMSKY : toute personne qui enseigne à cinquante ans ce qu'elle enseignait à vingt cinq ferait mieux de faire autre chose. Si en vingt-cinq ans rien n'est arrivé qui vous a prouvé que vos idées sont fausses, c'est que vous n'êtes pas dans un champ vivant».

Noam Chomsky. – Dialogues avec Mitsou, Ronat-Flammarion, 1977, p. 181.

(2) Ce qui correspond aux objectifs 2 (mettre les maîtres en mesure de comprendre et de critiquer les publications de recherche qui les concernent) et 7 (préparer les maîtres à collaborer à tous les niveaux avec les chercheurs spécialistes) définis par G. de LANDSHEERE, S et W de Coster, F. HOTYAT, la formation des enseignants demain, Casterman, 1976, p. 259-260.

limite formation et recherche s'identifient. Si la formation se fait avec la participation et l'implication du formé, si elle est continue, c'est-à-dire permanente, elle débouche immanquablement sur un besoin de recherche. Si la formation cesse d'être la prédication extérieure d'un formateur imposant un modèle objectif pour devenir l'explication de la communauté implicite des expériences vécues des formés, alors elle devient recherche.

La recherche prend une forme différente dans les trois modèles de formation qui ont été distingués :

Dans le modèle 1 l'enseignant se distingue du chercheur ; vis-à-vis de la recherche comme vis-à-vis du savoir, il se place en position d'extériorité. Des recherches, il désire davantage connaître leurs résultats que leurs cheminements ; il s'initie à la recherche pour le cas où il serait appelé à recueillir les données d'une expérimentation à laquelle il participerait. Dans le cadre d'une formation considérée comme capitalisation des connaissances, le formé se prépare à son rôle d'agent de transmission. Le contact avec la recherche trouve donc sa place en formation initiale ou en période de recyclage.

Dans le modèle 2 les démarches d'acquisition du savoir et du savoir-faire sur laquelle ce modèle met l'accent, différent de l'entreprise d'édification des connaissances que constitue la recherche. Mais celle-ci peut prendre les premières comme objet d'études ; et surtout dans les deux cas l'intérêt pour le travail d'élaboration et de construction supplante l'intérêt pour la possession même du savoir. La recherche devient une partie importante de la formation comme moyen de gérer le processus d'appropriation. Elle a sa place aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue.

La formation dans le modèle III vise la création et le développement d'une capacité d'analyse en vue de l'accroissement de la capacité d'action. Deux méthodes d'investigation sociologique, définies dans deux ouvrages récemment publiés, éclairent cette relation. L'une, «l'analyse stratégique... constitue et cerne son objet d'études par étapes successives à travers l'observation, la comparaison et l'interprétation des multiples processus d'interaction et d'échange qui composent la toile de fond de la vie à l'intérieur du système d'action qu'elle cherche à analyser». (1).

L'autre «l'intervention sociologique» définie par Touraine consiste à «aider l'acteur à se dégager des contraintes où il est placé, à étendre son champ d'analyse, à devenir plus capable d'action» (1). Dans les deux méthodes, le chercheur abandonne sa position d'observateur distant du phénomène étudié. Entre une observation simplement participante et une recherche engagée, le chercheur trouve une position originale ; il se mêle au groupe, intervient dans son auto-analyse pour l'aider à expliciter la signification d'une action encore opaque au groupe qui la mène. Le chercheur devient formateur ; ainsi dans le modèle III la recherche et la formation se rejoignent jusqu'à se confondre. Et l'on comprendra que le rôle joué par les notions «d'expérience vécue» et «d'action» fasse de cette recherche l'axe privilégié de la formation continue.

(1) M. Crozier . E. Friseberg : L'acteur et le système, Seuil 1977, p. 393

(2) Alain Touraine - La voix et le regard, Seuil, 1978, p. 191.

De nombreux termes désignent aujourd'hui les activités de recherche ; la recherche-fondamentale, la recherche-appliquée , la recherche-orientée, la recherche opérationnelle, la recherche-développement, la recherche-action, etc... Ces termes expriment sans doute la variété des investigations scientifiques, mais ils traduisent essentiellement une préoccupation actuelle qui lie le souci de connaissance à la volonté d'agir. L'inclusion de la recherche dans un programme de formation se légitimera d'autant plus que cette recherche se centrera sur une problématique de l'action. A ce titre la recherche-action, telle qu'elle apparaît dans le modèle III devrait constituer la substance même d'une formation continue efficace.

LE FORMATEUR

Lorsque la formation des enseignants est conçue comme une acquisition de savoirs mono ou pluridisciplinaires, assortie d'un savoir faire pédagogique (modèle I), le formateur est lui-même un enseignant, spécialiste d'une ou plusieurs disciplines, ou un psychopédagogue. Son rôle est d'aider les maîtres en formation à faire des acquisitions jugées nécessaires à l'exercice du métier d'enseignement. Il peut le faire de manière magistrale, par la transmission orale de connaissances, ou en utilisant des méthodes actives. Il peut le faire avec dogmatisme, en se posant comme l'arbitre du vrai et du faux, de la bonne et de la mauvaise pédagogie. Il peut le faire avec un esprit de relativité, en faisant apparaître les avantages et les limites des modèles qu'il présente, dans une perspective critique. Quelle que soit la manière, c'est là une pratique d'enseignant, assujétie à un programme, orientée par les exigences du contrôle des acquisitions que doivent affronter les élèves. «Donner» un enseignement, stimuler des apprentissages , voilà sa tâche. Mais sa fonction déborde cette tâche, car en même temps que les contenus théoriques et pratiques, il fait passer un modèle d'enseignant valorisé par son statut de formateur aux yeux des enseignants ou des futurs enseignants auxquels il enseigne. On peut dire qu'il est un agent de la reproduction des normes et des rites de l'institution scolaire.

Les institutions anciennes, telles que les Ecoles Normales d'instituteurs en France ou, au Danemark, l'Ecole Royale Danoise, ont fonctionné selon ce modèle pendant plus d'un demi-siècle. Elles continuent dans la plupart des cas à fonctionner de cette manière pour une part plus ou moins importante de leurs activités. Le statut des enseignants de ces institutions, la définition de leur service, leur propre formation pédagogique sont souvent le principal obstacle à l'émergence de nouveaux types de formation.

Au fur et à mesure que se substitue à la notion de formation-acquisition celle de formation comme changement affectant la personne, un type de formateur tend à prévaloir dont le projet ne correspond plus à celui de l'enseignant (modèle II). C'est le formateur animateur. Son action consiste à accompagner et à faciliter la démarche des enseignants en formation au sein d'équipes de travail ou dans un «tutoring» individualisé. Le débat qui s'est développé ces dernières années à propos de la non-directivité a reflété les tâtonnements auxquels a donné lieu de recours aux pratiques d'animation dans le champ pédagogique. Jusqu'à quel point et selon quelles modalités le formateur peut-il s'abstenir de transmettre un savoir et cependant aider à son appropriation ? On peut envisager d'articuler les interventions de différents types de formateurs : animateurs, «personnes-ressource», conférenciers, conseillers pédagogiques, etc... De toute manière, le formateur animateur qui est ici au centre du dispositif ne peut jouer pleinement son rôle que s'il a acquis une compétence qui n'est plus celle de l'enseignant ou du psychopédagogue, mais une compétence d'ordre psychosociologique. Il s'agit là beaucoup moins d'une compétence de savoir ou de savoir-faire technique que de savoir-être dans le rapport avec l'autre et dans les situations de groupe.

Ce type de formateur se rencontre aujourd'hui dans presque toutes les institutions de formation d'enseignants, notamment lorsqu'il s'agit d'assurer de nouvelles formations. Ainsi à l'Ecole Normale d'Institutrices du Mans pour la formation des maîtres de la voie III, au CEFISEM rattaché à

l'Ecole Normale de Douai pour la formation des instituteurs chargés de la scolarisation d'enfants d'immigrés. C'est aussi le cas quand il s'agit de nouvelles méthodes de formation comme le micro-enseignement à l'Ecole Normale d'Instituteurs d'Auteuil, à Paris, ou comme les «Cercles d'Études» et les «Cours modulaires» qui ont leur place à l'Ecole Royale d'Etudes Pédagogiques du Danemark, à côté d'actions de formation plus traditionnelles. Les formateurs de l'Ecole Normale de Tvind, au Danemark, du moins ceux qui encadrent les promotions pendant les deux premières années de la formation sont également des formateurs-animateurs, dans ce cas très proche des élèves par l'âge, par le style, peut être par l'«incompétence». A l'Université du Vermont (USA), l'éventail des rôles assumés par le formateur qui conseille, anime, oriente, organise les actions de formation, fabrique des média, détermine une évolution du profil du formateur qui est déjà celui du formateur des «helping professions» auxquels on se propose d'assimiler la profession enseignante. L'expérience britannique de l'induction formation spécifique des enseignants pendant leur année probatoire, comporte la création d'une nouvelle fonction , celle de tuteur, qui peut se rattacher à ce modèle en ce qui concerne l'aspect professionnel de ses interventions. Il faut remarquer que la diversité des fonctions assurées par le formateur-animateur déterminé et les rajustements constants qu'il doit opérer impliquent nécessairement une pratique d'équipe. La définition du service du formateur doit alors tenir compte des temps de concertation. La constitution de l'équipe fait aussi problème : on s'oriente parfois, comme à l'Ecole Normale du Mans vers la cooptation. La préparation des formateurs à leur pratique est envisagée explicitement sous forme de stages à l'Université Simon Fraser (Canada). Du fait que cette pratique n'exige pas un niveau de compétence scientifique nettement supérieur à celui des enseignants en formation, mais qu'il s'agit plutôt d'une compétence d'ordre psychosociologique, plusieurs institutions ont recours à des pairs pour la formation continue des enseignants (Ecole Normale du Mans, CEFISEM de Douai) ou pour la formation initiale (Université Simon Fraser). Dans ce dernier cas, l'opération est du même coup une opération de perfectionnement pour les enseignants associés temporairement aux formateurs permanents de l'Université.

Cette mutation du formateur est plus radicale encore dans le cas où l'objectif de la formation est de développer les capacités d'analyse des enseignants ou des futurs-enseignants (modèle III). Ce qui est alors postulé, c'est que dans la diversité des situations où il est engagé, l'enseignant puisse faire des choix personnels et spécifiques, ce qui implique le pouvoir de se distancier, de rapporter sa pratique aux fins poursuivies, de repérer les dimensions multiples dans lesquelles s'inscrit son action (aspects psychologiques, socio-culturels, institutionnels, méthodologiques, etc...).

Dans cette hypothèse, le formateur intervient constamment au «second degré» comme «superviseur». Sa préoccupation n'est plus de prescrire des connaissances à acquérir, ni même de structurer un dispositif de formation en vue d'une démarche déterminée, mais d'entraîner les enseignants ou les futurs enseignants à saisir le sens et la dynamique des situations, à apprécier les effets de leurs actions et de leurs attitudes. Le formateur ne se réfère plus à un modèle de savoir, ni à un modèle de savoir-faire ou de savoir-être, mais à un modèle, ou plutôt à une pluralité de modèles d'analyses. Son action porte sur les perceptions et les représentations des formés, non sur leurs connaissances ou leur technicité pédagogique.

Tout cela ne signifie pas que l'acquisition de connaissances et l'appropriation des technologies éducatives sont exclues du champ de la formation, mais que dans cette perspective, elles sont subordonnées à l'activité d'analyse. Le recours à divers spécialistes est donc nécessaire. Mais la compétence du formateur est d'ordre psychologique et sociologique. Il lui appartient d'entraîner les enseignants ou futurs enseignants à analyser des situations, ce qui suppose outre un travail pratique d'observation, de relation d'expériences, de simulation, un travail portant sur des notions et des théorisations.

Il y a peu de systèmes de formation qui aient opté délibérément pour ce modèle. L'«Année de Rénovation Pédagogique» de l'Institut Supérieur de Pédagogie (Paris) est une exception. La dichotomie est ici clairement établie entre les formateurs analystes et les intervenants enseignants ou experts. Ce que l'on observe dans divers lieux, c'est la tendance à faire évoluer le modèle du formateur-animateur, c'est la tendance à faire évoluer le modèle du formateur analyste. On le note à l'Ecole Normale du Mans, à l'Université du Vermont, dans la pratique du micro-enseignement à l'Ecole Normale d'Auteuil, dans certains modes d'interventions du «tuteur» pendant l'année de probation (Grande Bretagne) et dans les nouvelles actions de formation continue de l'Ecole Royale Danoise.

Les rôles assurés respectivement par les trois types de formateurs sont tous présents dans chacun des cas, mais autrement articulés. Le formateur d'enseignants est toujours à la fois enseignant, animateur et «superviseur», mais les rôles changent de sens selon la conception de la fonction de formation.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

BASSIS (Henri), Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ? Paris, Castermann, 1978, 169 p.

BEILLEROT (Jacky) et groupe Desgenettes, un stage d'enseignants ou la régression instituée socio-psychanalyse et formation continue des enseignants, Paris, Payot, 1977, 278 p.

FERRY (Gilles), La pratique du travail en groupe, une expérience de formation d'enseignants, Paris, Dunod, 1970, 227 p.

Fonction et formation des enseignants, in : Traité des sciences pédagogiques. T. 7, sous la direction de Maurice DEBESSE et Gaston MIALARET, Paris, P.U.F., 1978, 454 p.

GAGE (N.L.) , I.I.E.P., L'évaluation de l'efficacité de l'enseignement et de la formation des maîtres, Paris, Unesco, 1975, 16 p.

GEMINARD (Lucien), l'enseignement éclaté, Paris, Castermann, 1973, 286 p.

KAES (René), ANZIEU (Didier) et alii, Désir de former et formation du savoir, Paris, Dunod, 1976, 196 p.

KAYE (B.), ROGERS (I), Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et Formation des enseignants, Paris, Dunod, 1971, 143 p.

LANDSHEERE (Gilbert de), La formation des enseignants demain, Paris, Casterman, 1976, 297 p.

LEGRAND (Louis), Pour une politique démocratique de l'éducation , Paris, P.U.F., 1977, 295 p.

LESNE (Marcel), Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris, P.U.F., 1977' 186 p.

MIALARET (Gaston), La formation des enseignants, Paris, P.U.F., 1977, 128 p.

MORRISON (A.) et MC INTYRE (D.), Psychologie sociale de l'enseignement : T.II : Étude des comportements enseignants et problèmes de formation, Paris, Dunod, 1976, 204 p.

O.C.D.E., Formation recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, Paris, O.C.D.E., 1971, 496 p.

O.C.D.E., L'enseignant face à l'innovation , Vol. I rapport général, Paris, O.C.D.E., 1974, 616 p.

O.C.D.E. ,L'enseignant face à l'innovation, Vol. II Evolution du recrutement des enseignants, Paris, O.C.D.E., 1974, 223 p.

O.C.D.E., Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants, Rapport de synthèse, Paris, O.C.D.E., 1974, 132 p.

O.C.D.E., Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants, Expériences nationales, Belgique, France, Royaume-Uni, Paris, O.C.D.E., 1974, 116 p.

O.C.D.E., Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants, Expériences nationales, États-Unis, Paris, O.C.D.E., 1974, 190 p.

O.C.D.E., Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants, Expériences nationales, Suède, Paris, O.C.D.E., 1976, 172 p.

O.C.D.E./CERI, Innovation dans la formation en cours de service des enseignants, Canada, par Maurice Bélanger, Paris, O.C.D.E., 1976, 54 p.

O.C.D.E./CERI, Innovation dans la formation en cours de service des enseignants, France, par Georges Belbenoit, Paris, O.C.D.E., 1976, 73 p.

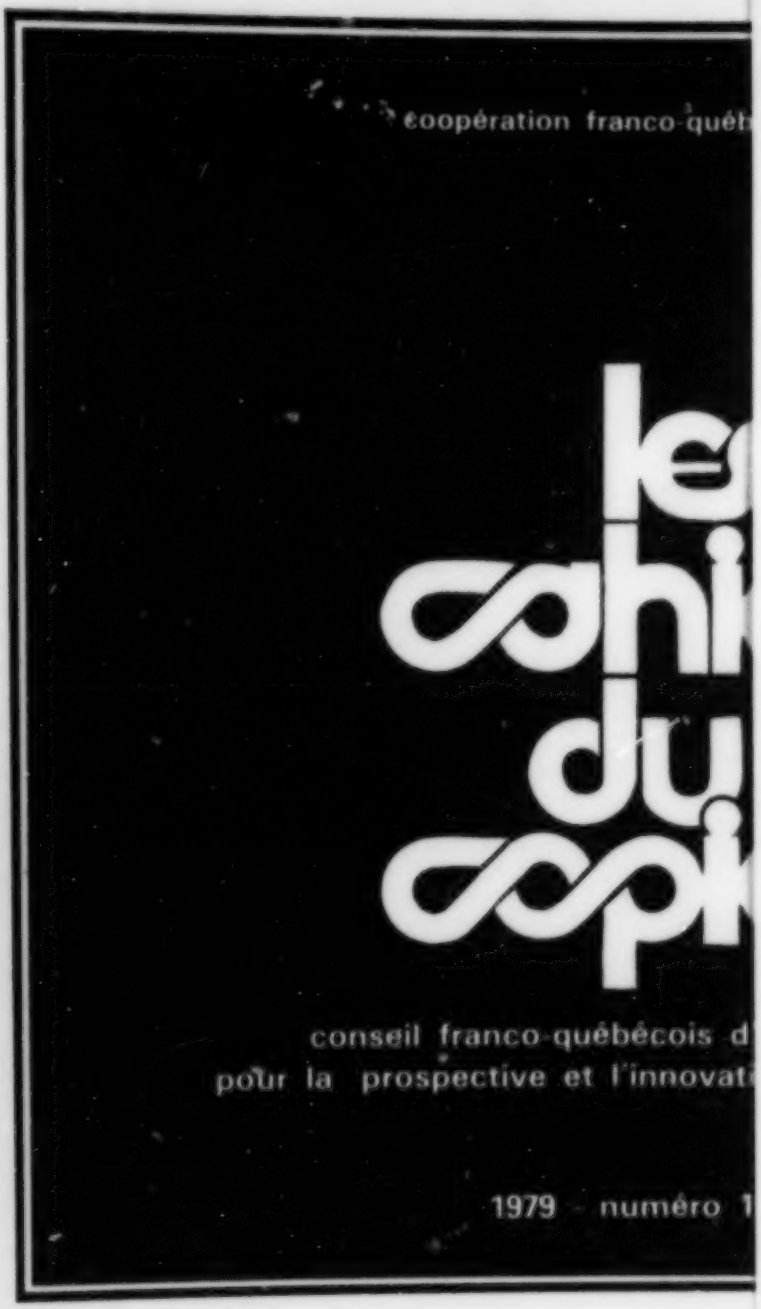
O.C.D.E./CERI, Innovation dans la formation en cours de service des enseignants, Grande-Bretagne, par Ray Bolam et James Porter, Paris, O.C.D.E, 1976, 119 p.

O.C.D.E./CERI, Innovation dans la formation en cours de service des enseignants, Suède, par Sixten Marklund et Harald EKLUND, Paris, O.C.D.E., 1976, 99 p.

POSTIC (Marcel), Observation et formation des enseignants, Paris, P.U.F., 1977, 336 p.

SCHWARTZ (Bertrand), Une autre école, Paris, Flammarion, 1977, 164 p.

E D U Q 8170136



formation des ens
problèmatique - orientatic

PUBLICATION RÉALISÉE DANS LE CADRE DE LA COOP
AVEC LE CONCOURS DU MINISTÈRE DES AFFAIRE
ET DU MINISTÈRE DES AFFAIRES INTERGOUVERI

D
418

LES PUBLICATIONS du C.O.P.I.E.

L'ÉDUCATION de DEMAIN et les SYSTÈMES - MULTIMEDIA

Rapport d'activités, janvier 1973 - novembre 1975

ÉCOLES de DEMAIN ? - Paris, Neuchatel,

Delachaux et Niestlé, 1976.

— H.M.H — QUÉBEC

CONSEIL FRANCO-QUÉBÉCOIS D'ORIENTATION pour la PROSPECTIVE et l'INNOVATION en ÉDUCATION C.O.P.I.E.

MEMBRES du C.O.P.I.E.

Section française

- M. Marcel PINET - Directeur Général de la Programmation et de la Coordination, Ministère de l'Éducation, Paris.
- M. Jean AUBA - Directeur du Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres.
- M. Armand BIANCHIERI - Inspecteur Général de l'Instruction Publique, Paris.
- M. Pierre GARRIGUE - Chef du service des affaires internationales, Ministère de l'Éducation, Paris.
- M. Raymond JACQUENOD - Directeur de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris.
- M. Louis LEGRAND - Directeur de Recherche - Chef du département des études et recherches appliquées aux enseignements généraux et à la vie scolaire.

Section québécoise

- M. Roland ARPIN - Sous-Ministre Adjoint, Ministère de l'Éducation, Responsable du secteur planification.
- M. Maurice BELANGER - Professeur à l'Université du Québec, Montréal, Département des sciences de l'Éducation.
- M. Pierre FONTAINE - Directeur, Direction générale des Politiques et Plans, Ministère de l'Éducation.
- Mme Simone RHEAULT - Directrice, Écoles Rosalie-Jette, Le Relais et Habitat-Soleil.
- M. Norman RYAN - Directeur, Service de la Recherche, Ministère de l'Éducation.
- M. Jacques DUFRESNE - Professeur de philosophie, Collège Ahuntsic, Montréal.

GROUPE de TRAVAIL FRANÇAIS

- M. Louis ARENILLA - Inspecteur d'Académie, Ministère de l'Éducation, Paris.
- M. Alain ELIE - Chargé de mission auprès du Directeur des Lycées, Ministère de l'Éducation, Paris.
- M. Gilles FERRY - Directeur de l'Institut des sciences de l'Éducation à l'Université de Paris X - Nanterre.
- Mme Rolande MILLOT - Responsable Petite Enfance au Centre d'Éducation Permanente et d'Administration sociale et Culturelle de Grenoble (C.E.P.A.S.C.)
- Mme L.-M.-P. ROUSSEL - Inspecteur d'Académie - Inspection académique des Hauts-de-Seine, Nanterre.
- M. Michel SIMONDIN - Directeur d'École Normale, Versailles.
- Mme Claudie VUILLET - Chargée de mission d'Inspection générale - Ministère de l'Éducation, Paris.

GROUPE de TRAVAIL QUÉBÉCOIS

- M. Maurice BELANGER - Professeur à l'Université du Québec à Montréal.
- M. Gérald BOUTIN - Responsable de Recherche au Service de la recherche, Ministère de l'Éducation.
- Mme Magdelayne BUTEAU - Professeur à l'Université Mc Gill, Montréal.
- M. Claude FORTIER - Directeur de la recherche au Conseil supérieur de l'Éducation.
- Mme Huguette VAN DROMME - Professeur à l'Université du Québec, Montréal.

Comment les Enseignants sont-ils formés ?
A quoi sont-ils formés ?
Ou plutôt : comment et à quoi se forment-ils ?

A partir d'une diversité de dispositifs et de pratiques observés dans plusieurs pays, un groupe de travail franco-québécois a tenté d'élaborer une problématique morceau par morceau.

C'est de cet effort que témoigne le présent cahier.

LES PUBLICATIONS du C.O.P.I.E.

L'ÉDUCATION de DEMAIN et les SYSTÈMES MULTIMEDIA

Rapport d'activités, janvier 1973 - novembre 1975

ÉCOLES de DEMAIN ? - Paris, Neuchatel,
Delachaux et Niestlé, 1976.

– H.M.H – QUÉBEC

Comment les Enseig
A quoi sont-ils form
Ou plutôt : comment

A partir d'une diver
pratiques observés d
groupe de travail fr
d'élaborer une prob
morceau.

C'est de cet effort q
cahier.